PLANEA

RED DE ARTE Y ESCUELA · CUADERNO PLANEA 2019/2020 · MARZO/2021

# LO QUE PUEDE UNA ESCUELA

## OPORTUNIDADES Y HERRAMIENTAS PARA INTRODUCIR PRÁCTICAS ARTÍSTICAS EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS

PLANEA

RED DE ARTE Y ESCUELA

# LO QUE PUEDE UNA ESCUELA

Aulas verdes del IES Menéndez Pelayo de Getafe. Foto de Julio Albarrán.

## OPORTUNIDADES Y HERRAMIENTAS PARA INTRODUCIR PRÁCTICAS ARTÍSTICAS EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS

09
PRESENTACIÓN

11
INTRODUCCIÓN

17
CAPÍTULO 1
¿QUÉ PUEDO HACER CON
MI COMUNIDAD AUTÓNOMA?

29
CAPÍTULO 2
(BUENAS) PRÁCTICAS
ENTRE ARTE Y ESCUELA

45
CAPÍTULO 3
LA CAJA DE LOS DESEOS

59
A MODO DE CONCLUSIÓN

**Grupo de investigación**
Javier Rodrigo Montero, Marta Malo, José Antonio Gómez y Pablo Gutiérrez del Álamo.

**Informantes clave**
José María Ruiz Palomo, director del IES Cartima (Málaga); Miguel Rosa, director, y Ana Pérez, jefa de estudios del CEIP San José Obrero; Manuel Martín González, jefe del Servicio de Planes y Programas Educativos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía; María Victoria Querejeta Larrañaga, asesora de Enseñanzas de Régimen Especial, Centro del Profesorado de Sevilla; Sofía Coca (ZEMOS98), mediadora y responsable del Nodo Andalucía de PLANEA. Toni Solano, director, y Patricia García, vicedirectora del IES Bovalar (Castelló); Isabel Tomás Ventura, directora, y Mercé González, maestra del CEIP Santa Teresa (València); Esperanza García Morales, asesora de la Direcció General d'Inclusió Educativa de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana; María José Ortiz Romaní y Lledó Gómis Queral, asesoras de Educación Plástica y Visual en el CEFIRE Artístico-expresivo; Jodie Di Napoli, mediadora de la red PLANEA en el CEIP Santa Teresa; José Campos, responsable del departamento de Educación y Mediación del Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana; Clara Boj (PERMEA), coordinadora del Nodo de la Comunitat Valenciana de PLANEA. Marta González de Eiris, directora, e Isabel Bueno, jefa de estudios del CEIP Manuel Núñez de Arenas (Madrid); Arantxa Mitjavila, directora del CEIP República de Chile (Madrid); Carmen Insúa, directora, y Alicia Bernardos, orientadora, del IES Menéndez Pelayo (Madrid); David Cervera Olivares, subdirector General de Programas de Innovación y Formación de la Consejería de Educación y Juventud de la Comunidad de Madrid; Mª del Carmen Ortega Prada, jefa del Departamento de Enseñanzas Artísticas, Culturales y Deportivas, CRIF Las Acacias; Javier Monteagudo, responsable de formación en el CRIF Las Acacias; Clara Megías y Eva Morales (Pedagogías Invisibles) mediadoras y responsables del Nodo Madrid de PLANEA. Roser Batlle, responsable de la Red Española de Aprendizaje-Servicio; Cristina Castells Tort, directora del Programa IntersECCions (Educació, Cultura i Comunitat) de l'Ajuntament del Prat; Carme Hoyas, CRAB, Centre de Recursos Artístics de Barcelona i Centro Recursos Pedagógicos (CRP) de Sant Andreu Consorci d'Educació de Barcelona; y Fanny Figueras, profesora del IES Moisès Broggi.

**Diseño y maquetación**
Ricardo Barquín Molero

**Coordinación editorial**
Carmen Oviedo (Pedagogías Invisibles), Pedro Jiménez (ZEMOS98) y Carlos Almela (F. Carasso)

**Corrección ortotipográfica**
Alberto Haj-Saleh

**Impresión**
Gandulfo Impresores, Sevilla

Esta publicación se ha editado en marzo de 2021 con una **licencia Creative Commons BY-SA** con lo que puedes reutilizar, remezclar y copiar lo que hay aquí, siempre y cuando mantengas la misma licencia.

**Agradecemos** a los centros educativos y a las personas entrevistadas que, en medio del final del curso más horrible que hayamos tenido nunca, fueron pacientes para atender nuestras preguntas.

Las opiniones, propuestas o modos de hacer que aparecen en este cuaderno no tienen que coincidir con las de PLANEA como red o de las entidades que la conforman.

PLANEA
WWW.REDPLANEA.ORG

Está formada por

ZEMOS98

pedagogías invisibles
arte + educación

GENERALITAT VALENCIANA
Conselleria d'Educació Cultura i Esport

CONSORCI DE MUSEUS DE LA COMUNITAT VALENCIANA

PERMEA
Programa experimental de Mediación y Educación a través del Arte

Con el impulso de

Carasso Daniel&Nina
Fundación afiliada a la Fondation de France

## JAVIER RODRIGO MONTERO

Coordinador de Transductores/ MediaciónTRNS, entidad de Economía Social y Solidaria de Barcelona. Han desarrollado programas de mediación crítica tanto para instituciones culturales como para escuelas, y también procesos de cultura comunitaria en diversos barrios de Barcelona. Además ha desarrollado investigaciones sobre cultura comunitaria, políticas culturales y pedagogías culturales.

## JOSÉ ANTONIO GÓMEZ ALFONSO

Profesor de Secundaria (Lengua Castellana y Literatura). Asesor de Formación y director del CPR de Zafra. Miembro del Grupo de Innovación «Atlántida» y su coordinador Regional en Extremadura. Dedicado a la investigación y a la formación del profesorado en Competencias Clave, nuevos enfoques de la Didáctica de la Lengua y la Literatura y de la Competencia Comunicativa.

Elvira Megías.

## MARTA MALO

Traductora e investigadora feminista. Lleva dos décadas impulsando procesos de investigación-acción y prácticas de pedagogía popular y de creación colaborativa en relación con los cuidados, el antirracismo y los espacios para la igualdad y lo común en la escuela y la sanidad públicas.

## PABLO GUTIÉRREZ DEL ÁLAMO

Periodista y director de El Diario de la Educación. Durante los últimos 12 años ha trabajado en diferentes medios especializados en educación, como el periódico «ESCUELA» y «El Diario de la Educación». También ha colaborado con otros medios como la emisora pública municipal M21 Radio de Madrid o la revista «Convives» de la Asociación CONVIVES.

# PRESENTACIÓN

Árboles rescatados de Filomena para el CEIP Ramón María del Valle Inclán de Madrid. Foto de Basurama.

# EL PRIMER CUADERNO DE PLANEA, RED DE ARTE Y ESCUELA

PLANEA, red de arte y escuela, aglutina desde el curso 2019/2020 a centros educativos públicos comprometidos con las artes como potencia para hacer una escuela empática, habitable, democrática y capaz de abordar plenamente los retos de nuestras sociedades. En los más de veinte centros piloto y colaboradores repartidos por Andalucía, Madrid y Comunitat Valenciana donde ha arrancado PLANEA, se han producido prácticas ricas y transformadoras, basadas en el buen hacer de los docentes, familias, mediadoras culturales y artistas. En este año pandémico más que nunca, ha quedado patente la necesidad de una educación entendida como ecosistema y de una autonomía de los centros efectiva, pieza clave que nos permite ser y tener mejores escuelas.

Este cuaderno PLANEA, que inaugura la colección, ha querido acercarse a esas realidades y protagonistas para entender mejor cómo se sustenta su hacer a caballo entre las artes y la escuela. Pero también se ha interesado por otros ejemplos, programas y proyectos que apoyan la experimentación y mejora educativa a lo largo y ancho del Estado español.

La intención de esta investigación no es sólo poner en valor la labor de los docentes, ni documentar de manera exhaustiva la infinita gama de iniciativas artísticas que ocurren cada día en las escuelas, sino ofrecer a docentes, instituciones culturales, centros de formación del profesorado o consejerías una caja de herramientas a la que poder acudir. Dicho de otro modo, recoger y difundir buenas prácticas y aprendizajes clave, para que el arte y la escuela se retroalimenten cada día más, en contextos más diversos.

En esta caja de herramientas podrás encontrar: maneras de fusionar asignaturas para trabajar por proyectos, metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos artísticos, figuras administrativas validadas por la inspección educativa como el «proyecto propio», marcos legales poderosos como la autonomía de centro, programas impulsados por las consejerías, los ayuntamientos o por organizaciones de la sociedad civil... Y es que, en ocasiones, la herramienta que necesita una profesora para montar una compañía de teatro foro que cuente las historias de vida del barrio, para «tunear» mediante collage el libro de texto de literatura incorporando más mujeres o autoras de América Latina o del Magreb, un grupo de docentes para hacer LÓVA (La Ópera como Vehículo de Aprendizaje) o un centro para regenerar su proyecto educativo en torno, por ejemplo, a la idea de futuros sostenibles usando el audiovisual, es pequeña y está a su alcance.

En otras ocasiones, sin embargo, lograr reunir las condiciones materiales y humanas puede ser mucho más complicado. El esfuerzo colectivo de experimentación educativa orientada a la mejora de la escuela pública excede de lejos la oferta y apoyos que aportan administraciones, centros de formación del profesorado, museos, auditorios, bibliotecas y programas como PLANEA. Este cuaderno, por ello, además de una caja de herramientas, contiene también una caja de deseos: demandas justificadas, proporcionadas, encarnadas día a día por los docentes, que saben hacer mucho con muy poco, pero que podrían hacer mucho más a poco que se consolidaran ciertos protocolos, se flexibilizaran ciertos marcos y se organizaran ciertos recursos.

Para este cuaderno hemos convocado a un equipo de investigación multidisciplinar que ha consultado y trabajado con los agentes que hacemos PLANEA, y, en especial, con los centros piloto de la red, destilando y ordenando ideas, palancas, posibilidades. Queremos que llegue a tantos agentes educativos y culturales como sea posible. Por ello, además de editar copias en papel, lo puedes descargar desde el Centro de Recursos de PLANEA:

¡Que lo disfrutes, y nos vemos en el próximo Cuaderno PLANEA!

**El equipo motor de PLANEA**

# INTRODUCCIÓN

IES Bovalar de Castelló. Foto de Julio Albarrán.

# ¿QUÉ TE VAS A ENCONTRAR EN ESTE CUADERNO?

## ¿QUÉ HACEN LA ESCUELA Y EL ARTE JUNTAS? ¿QUÉ NECESIDAD HABÍA DE MEZCLAR NIÑAS, NIÑOS, ADOLESCENTES, PERSONAL DOCENTE, DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS, ARTISTAS, MEDIADORAS CULTURALES? ¿PARA QUÉ?

El binomio arte-escuela, desde hace ya años, tiene multitud de ejemplos y prácticas por todas partes. En buena parte del país pueden encontrarse proyectos que aúnan disciplinas artísticas con enseñanza reglada (y, por supuesto, no reglada también). El binomio arte-escuela no tendría que justificarse (y no es el objeto de estas páginas que estás leyendo). Pero, antes de meternos en harina, creemos importante hablar un poco de por qué consideramos importante alimentar esta relación.

A pesar de las divergencias que pueden percibirse entre la creación artística versus las rigideces del sistema educativo formal, ambos campos tienen multitud de puntos comunes y complementarios.

El arte o, más concretamente, las prácticas artísticas contemporáneas, pueden servir, y así lo demuestran, como una manera óptima de acercamiento de la comunidad educativa (expandida) al conocimiento. Así de tajantes nos mostramos. No solo porque el «uso» de estas disciplinas ayuda a bucear en el currículo de la educación formal, sino porque, además, son una forma estupenda de desarrollar competencias, habilidades y valores que en cualquier sociedad democrática y abierta deberían ser elementos básicos para una existencia positiva y rica, digna de ser vivida.

Hablamos de la igualdad de género, la diversidad cultural, la cooperación entre personas de procedencias (físicas, emocionales, vivenciales) muy distintas en proyectos comunes. También, y de manera muy destacada, del cultivo de una mirada crítica y reflexiva sobre la realidad, sus valores y creencias. Sobre su posicionamiento vital.

Nos atrevemos a decir que este binomio es uno de los primeros y más potentes pasos en la consecución de los derechos culturales de la ciudadanía, fomentando y reconociendo la creación cultural de la infancia y la adolescencia, su participación en ella, así como en la vida cultural que le rodea. Pensamos que es en la escuela en donde puede desarrollarse una de las principales políticas culturales.

Ambas disciplinas (arte y educación) pueden ser vehículos de transformación de sus entornos y de las personas que en ellos se encuentran. Son, en definitiva, herramientas que utilizamos para acercarnos al conocimiento y que son perfectamente complementarias. Y, en este camino que desarrollan muchas veces juntas, se convierten en una de las mejores expresiones de lo que se conoce como educación expandida: esa que rompe muros y se abre a la otredad, esa que ayuda a entender el mundo no desde el lugar unívoco del currículo escolar y del libro de texto. Y lo hace, entre otras cosas, a través de la creación más o menos consciente de un ecosistema educativo en el que no solo se encuentra la comunidad educativa (familias, docentes y alumnado). Mediadoras culturales, artistas de diferentes campos, entidades y organizaciones cercanas al colegio o al instituto se convierten, de esta manera, en actrices y actores de la educación de quienes, más pronto que tarde, serán lectoras, público, aficionadas a la música, creadoras o simplemente personas sensibles y comprometidas con el mundo que las rodea.

Así que pasamos a contarte, someramente, qué tienes ante los ojos. Se trata del producto de una investigación llevada a cabo desde el (aciago) mes de marzo de 2020 con el objetivo de dilucidar cuáles son los anclajes normativos, las «excusas» legales, que utilizan los centros educativos públicos a la hora de poner en marcha un proyecto de arte y escuela.

>>

Para hacerlo posible, hemos partido de la base de PLANEA, una red de arte y escuela auspiciada por la Fundación Daniel y Nina Carasso: siete centros públicos, desde infantil a secundaria postobligatoria, en tres comunidades autónomas (Andalucía, Comunidad de Madrid y Comunitat Valenciana). A ellos se suman personas vinculadas a las tres entidades que construyen y acompañan el proceso (ZEMOS98, Pedagogías Invisibles y PERMEA). Y, tirando de esos hilos, hemos hablado con responsables de la administración pública vinculados con proyectos de innovación educativa y de formación permanente del profesorado. Pero como no queríamos quedarnos a medias en el análisis, hemos levantado la vista de la red para ver cómo funcionan otros sistemas, redes de centros, estrategias pedagógicas… La idea: hacer una foto lo más nítida posible para que equipos directivos, docentes, mediadoras culturales, gerentes de centros de arte o museos, artistas y, por supuesto, responsables de la administración educativa (de personal, de formación docente, de proyectos de innovación) puedan saber, de un vistazo, dónde están, qué retos afrontarán y de qué manera pueden acompañarse las unas a los otros y viceversa.

Los proyectos que se han puesto en marcha han tenido que ver con composición de los espacios educativos, danza contemporánea, fotografía, música… en centros que podríamos llamar de difícil desempeño; otros, más acomodados en barrios céntricos; otros, apartados del casco urbano; pequeños, de una sola línea, y grandes, con cientos de chavales y chavalas que van de la ESO a la formación profesional. Ejemplos bastante diversos y que pueden ayudar a abrir la mirada.

En el caso de este cuaderno, la mirada se ha posado en los anclajes normativos, legislativos, que han de utilizar directoras y directores (además de jefaturas de estudio, departamento o, simplemente, personal docente interesado) de colegios e institutos públicos para hacer posible que, por ejemplo, una artista pueda pasar varios meses dentro de las aulas poniendo patas arriba la cotidianidad del aula para que niñas, niños o adolescentes se conviertan en productores de arte contemporáneo (además de otras muchas cosas, como ciudadanos de pleno derecho con una gran capacidad para pensar críticamente en qué mundo les ha tocado vivir).

Y estos anclajes de los que hablamos, estos «salvavidas» que las direcciones tienen a mano, residen bajo un paraguas un tanto abstracto, bastante difuso, que se conoce como «autonomía de centro». Para algunos, a los centros les falta mucho para tener una buena autonomía. Para otros, tienen de más. Porque la autonomía no es una, no es unívoca, y tiene planos y aristas, matices, que pueden ser interpretados de modos diversos.

Es posible que tú, que nos lees, seas docente y ya sepas de qué hablamos cuando hablamos de autonomía de centro. Para quienes estén menos familiarizados con ella, podemos decir que es la capacidad que tienen los centros educativos para adaptarse a sus circunstancias: qué profesorado, qué alumnado, el territorio en el que se inscriben, los recursos económicos y materiales a su alcance...

Podríamos decir, en definitiva, que es la capacidad de decidir la mejor manera de trasladar la educación (currículo, prácticas, perspectivas…) a su alumnado, inscrito en un territorio material y emocional muy concreto, con unas posibilidades, instrumentos, capacidades, lastres y un larguísimo etcétera muy determinado.

>>

CEIP Santa Teresa de València. Foto de Julio Albarrán.

Dentro de la investigación que tienes delante, concretando un poco más eso de la autonomía de centro, hemos destilado algunos elementos que la conforman que, por una parte, son comunes a los centros de la red PLANEA y, además, aparecen en otros proyectos educativos, sistemas y redes de centros.

Para ordenar la lectura, hemos conformado tres capítulos centrales. En el primero hemos puesto la mirada en la normativa vigente sobre autonomía de centro, sobre (el complejo campo de la) innovación educativa, formación docente y, claro, sobre proyectos artísticos que las tres administraciones autonómicas han implementado.

Son programas muy variopintos que van desde residencias artísticas a concursos de recitales. No pretendemos una comparación de las tres realidades (muy diferentes), pero sí un primer acercamiento a cuáles son las prioridades de unas y otras, sus miradas sobre esa relación entre las artes y la educación, la escuela.

Una vez visto este «catálogo», en el siguiente capítulo hemos diseccionado las prácticas de los centros educativos. Cómo han inscrito su relación con las y los artistas, cómo han desarrollado sus labores de formación previa o continua a lo largo de este proceso. Cómo han hecho uso de esa autonomía de centro —pedagógica, de recursos, organizativa, etc.— de la que disponen para, con los mimbres que muchas y muchos compañeros de profesión en otras partes, realizar actividades transformadoras, enriquecedoras y divergentes. Cómo han introducido, en definitiva, los proyectos en la programación general anual (PGA) o en la programación de una materia, qué tipo de proyecto educativo de centro (PEC) tienen y les permite flexibilizar sus prácticas, cómo de afín o pejiguera es su inspección educativa o cómo han establecido relaciones con entidades ajenas a lo educativo.

Nace, claro, tras la lectura de ambos capítulos, un punto ciego, un no-lugar en el que hemos querido ahondar un poco para ver cuáles son los cimientos que arman esa autonomía, las herramientas que necesitan los equipos directivos, las comunidades escolares, para realizar estas colaboraciones con artistas, estos proyectos de arte contemporáneo sin las dificultades y estrecheces que hoy por hoy (más allá de la pandemia) se ciernen sobre aulas, pasillos, claustros, familias, alumnado. En definitiva, una caja de los deseos, un «desideratum» de herramientas que facilitarían mucho el trabajo, no solo a la propia Red PLANEA, sino a cualquier centro educativo movilizado en torno a un proyecto.

No se trata solo de una lista de recursos, sino unos elementos que nos parecen básicos para la construcción y sostenimiento en el tiempo tanto de los proyectos en marcha como para otros posibles, y que darían contenido a esa autonomía tan necesaria.

Cerraremos este libro con algunas conclusiones que sirvan para ordenar todo el cocktail previo de posibilidades, de herramientas y trucos. Te recomendamos que no tengas prisa, no saltes hasta las conclusiones directamente, puesto que todas las partes son complementarias y ayudan a entender a dónde queremos llegar.

Esperamos, en cualquier caso, que este relato que empieza aquí pueda servir para pensar otra manera de acercarse a la escuela, encontrar las grietas, grandes o chicas, por las que colar prácticas transformadoras que abran el aula, el centro educativo, para ir más allá, hacia una educación expandida.

Una serie de ideas que, en definitiva, sirvan para que cada colegio e instituto (acompañado de las diferentes administraciones, agentes culturales, entidades cercanas…) pueda ser parte, centro, de eso que hemos venido en llamar ecosistema educativo.

CAPÍTULO 1

# ¿QUÉ PUEDO HACER CON MI ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA?

IES Cartima de Cártama. Foto de Julio Albarrán.

¿Qué puedo hacer con mi Comunidad Autónoma? ¿Qué vías institucionales me ofrece la Administración educativa para promover un proyecto que mejore la educación artística en mi centro (un proyecto que mejore la educación a través de las prácticas artísticas)? ¿Me ayudarán a perfilar y pulir la idea inicial? Si llevo a cabo un buen desempeño, ¿va a tener efectos positivos en mi carrera profesional? ¿Habrá elementos motivadores que favorezcan la incorporación de profesorado nuevo a la iniciativa? ¿Contaré con algún tipo de ayuda o recurso (formativo, económico, humano, etc.) para llevarlo a cabo? Son algunas de las preguntas que muchos centros educativos se plantean cuando en su interior brota alguna iniciativa de este tipo. Dar respuesta a esos interrogantes es el objetivo de este capítulo, lo que nos obligará a realizar un importante esfuerzo por mantenernos dentro de los límites que el ámbito institucional y normativo necesariamente imponen.

Para poder hacerlo, vamos a explicar algunos conceptos previos que creemos que son fundamentales. El primero y más importante es el de la autonomía de centro, anclaje fundamental para cualquier proyecto que un colegio o instituto quiera poner en marcha. Además de esta autonomía, hablaremos de la capacidad profesional docente, esa suma de experiencias, conocimientos y aptitudes/actitudes que se da en los centros y entre el profesorado.

Finalmente, repasaremos las principales iniciativas que las tres administraciones públicas en las que PLANEA está implantada: Andalucía, Comunidad de Madrid y Comunitat Valenciana.

## 1.1 CONCEPTO DE AUTONOMÍA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Toda iniciativa de mejora de un centro supone un ejercicio práctico de la capacidad de autonomía que las leyes de su territorio le confieren. Bien es cierto que, a veces, ese ejercicio de la autonomía se encuentra en zonas fronterizas entre lo permitido y lo vedado.

El Ministerio de Educación expone (QR) su planteamiento respecto de la autonomía de centros actualmente en vigor, mediante una serie de modalidades e instrumentos, como puede verse en la ilustración siguiente:

| MODALIDAD DE AUTONOMÍA | INSTRUMENTO |
|---|---|
| PEDAGÓGICA | PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO |
| GESTIÓN | PROYECTO DE GESTIÓN |
| ORGANIZATIVA | REGLAMENTO DE ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO (ANTIGUO RRI)<br><br>PROGRAMACIÓN GENERAL ANUAL |

Modalidades de autonomía de los centros educativos (QR)

## > AUTONOMÍA PEDAGÓGICA

Hace referencia a las decisiones de carácter educativo y curricular que los centros plasman en sus proyectos educativos, que deberán hacerse públicos con objeto de facilitar su conocimiento por el conjunto de la comunidad educativa.

En su artículo 121, la LOMLOE establece que «el proyecto educativo del centro recogerá los valores, los fines y las prioridades de actuación, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa, que corresponde fijar y aprobar al claustro, e impulsará y desarrollará los principios, objetivos y metodología propios de un aprendizaje competencial orientado al ejercicio de una ciudadanía activa. Asimismo incluirá un tratamiento transversal de la educación en valores, del desarrollo sostenible, de la igualdad entre mujeres y hombres, de la igualdad de trato y no discriminación y de la prevención de la violencia contra las niñas y las mujeres, del acoso y del ciberacoso escolar, así como la cultura de paz y los derechos humanos. El proyecto educativo del centro recogerá asimismo la estrategia digital del centro».

## > AUTONOMÍA DE GESTIÓN

Alude a la ordenación y utilización que los centros hacen de los recursos educativos, humanos y materiales necesarios para ofrecer una enseñanza de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación. Queda plasmada en el proyecto de gestión de cada centro, en los términos que regulan las administraciones educativas.

El artículo 122 bis de la LOMLOE prevé la promoción de acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros mediante el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva, según establezcan el Gobierno y las administraciones educativas. Y el artículo 123 determina que las administraciones educativas podrán delegar en los órganos de gobierno de los centros públicos competencias relativas a gestión de personal bajo la responsabilidad de las direcciones.

## > AUTONOMÍA ORGANIZATIVA

CEIP Manuel Núñez de Arenas de Madrid. Foto de Julio Albarrán.

Los centros educativos tienen, en el marco de su autonomía, la posibilidad de establecer normas de organización, funcionamiento y convivencia. Para ello deben elaborar reglamentos que regulen los aspectos organizativos y de funcionamiento por un lado, y planes de convivencia donde se recojan las actividades programadas en aras de un buen clima de convivencia por otro. Dichos planes supondrán la concreción de los derechos y deberes del alumnado; las medidas correctoras aplicables en caso de su incumplimiento; y la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos, con especial atención a las actuaciones de prevención frente a la violencia de género, la desigualdad y la discriminación. Asimismo, la legislación determina que las administraciones regularán los protocolos de actuación frente a indicios de acoso escolar, ciberacoso, acoso sexual, violencia de género y cualquier otra manifestación de violencia.

Un uso correcto de todas estas vertientes de la autonomía de los centros docentes (pedagógica, organizativa y de gestión) obliga, sin lugar a dudas, a establecer mecanismos de evaluación y de rendición de cuentas que garanticen y justifiquen la adecuada utilización de dichos recursos. Está previsto en la ley.

Todas estas iniciativas quedan reflejadas anualmente en la Programación General Anual (PGA) que a principios de cada curso escolar los centros educativos deben elaborar y comunicar a la Administración educativa. Allí recogen todos los aspectos relativos a la organización y funcionamiento del centro, incluidos los proyectos, el currículo, las normas y todos los planes de actuación acordados y aprobados.

Los reales decretos sobre currículo, tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria y Bachillerato, también le dedican algunos apartados al tema. Y enmarcadas por ese «corpus» normativo estatal, las comunidades autónomas a las que pertenecen los centros de la Red PLANEA regulan de manera muy similar la citada autonomía. Coinciden las tres en abordar el tema al legislar los currículos de las diferentes etapas educativas y también en realizar referencias más explícitas a la autonomía pedagógica y organizativa que a la de gestión.

## 1.2 EL ROL DE LA CAPACIDAD PROFESIONAL DOCENTE EN EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA Y DE LAS ZONAS DE MEJORA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

El Grupo de Innovación Educativa «Atlántida»[1], propone denominar **Capacidad Profesional Docente (CPD)** a la disposición de las instituciones de un determinado sistema educativo, y a la de los profesionales que en ellas trabajan, para transformar el conocimiento socialmente relevante en capacidades o competencias que permitan a las personas desenvolverse autónomamente en distintos ambientes naturales, sociales y culturales.

Para ser más precisos: el potencial para el aprendizaje de un centro educativo (su Capacidad Profesional Docente) no es la consecuencia directa de las normas que regulan la organización y el funcionamiento de los centros, sino que, ante todo, es la consecuencia de una determinada relación entre la estructura y la cultura de ese centro. Esa relación, además, es fruto del aprendizaje organizativo: la capacidad profesional docente es una construcción social que depende de cada centro y, como tal, se aprende. Consta de cuatro grandes ámbitos[2]:

El nivel de desarrollo alcanzado en la CPD por un centro nos permite saber hasta qué punto puede utilizar eficazmente las competencias que tiene atribuidas normativamente; **solo un centro con una alta CPD puede hacer un uso eficaz de su autonomía**.

1. Se trata de un Grupo de Innovación e Investigación Educativas compuesto por profesionales de todos los ámbitos y etapas del sistema educativo, con implantación en todo el territorio nacional.
Para más información:
http://www.proyectoatlantida.eu

2. El autor del diagrama es José Moya Otero, profesor titular de la Universidad de Las Palmas y miembro de Atlántida, quien implícitamente lo desarrolla y explica en el capítulo primero del libro Moya, J. y Luengo, F. (Coordinadores): «Capacidad profesional docente. Buscando la escuela de nuestro tiempo». Madrid, Anaya, 2020.

Para que un centro haga un uso eficaz de su autonomía para poner en marcha proyectos como los que protagonizan esta investigación es recomendable evaluar y determinar su CPD, establecer sus fortalezas y debilidades y articular acciones de mejora.

## 1.3 LOS PROYECTOS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO ELEMENTOS DE MEJORA DEL CENTRO

Podemos afirmar que la bondad de los proyectos de educación y arte crecerá si implícitamente contribuyen al desarrollo competencial de las personas (promovido por la Unión Europea y aterrizado en las normativas españolas), al logro de un desarrollo sostenible (promovido por la ONU) y al ejercicio de los derechos culturales de cualquier persona (promovido por la UNESCO).

Para que un proyecto de educación artística sea impulso y motor de la autonomía del centro, estando alineado con el desarrollo cultural, competencial y odesiano (alineado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas[3]), debe también mejorar sus ámbitos pedagógico, organizativo y de gestión.

Cualquier proyecto de educación artística contribuirá en mayor medida a la mejora del centro si promueve entre sus actividades esa **aplicabilidad del saber** que todo desarrollo competencial necesita, trascendiendo incluso la vertiente de Conciencia y Expresión Cultural y siendo de importancia para el desarrollo de otras competencias como pueden ser Aprender a Aprender, Sociales y Cívicas o Iniciativa y el espíritu emprendedor, por poner algunos otros ejemplos.

Algo similar ocurre con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) formulados por la ONU, dado que son fuente de contenidos que deberemos desarrollar en un futuro muy próximo si nuestro sistema educativo asume, como parece deseable, el reto de la sostenibilidad del planeta. Algo que queda más que patente al ser uno de los ejes transversales de la actual LOMLOE.

En línea con los ODS, desde la UNESCO se insiste en el carácter consustancial de la cultura con la condición humana y, en su condición de motor del desarrollo sostenible, se destaca su papel como generadora de trabajo decente, protectora del medio ambiente, promotora de equidad y constructora de sociedades pacíficas e inclusivas. También la UNESCO, en su Primera Conferencia Mundial sobre Educación Artística, diseñó la «Hoja de ruta»[4] que brinda apoyo y orientación para el fortalecimiento de la educación artística a nivel nacional. Dentro de este apartado de iniciativas culturales transnacionales, destacamos asimismo la Agenda 21 de la cultura, que establece las bases de un compromiso de las ciudades y los gobiernos locales del mundo con el tema que nos ocupa.

3. Consultables en https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/

4. Consultable en http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/official-texts/road-map

## 1.4 LAS REDES DE FORMACIÓN DE PERMANENTE DEL PROFESORADO (FPP) COMO ESPACIOS DE IMPULSO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

No es imprescindible una red de FPP para llevar a cabo este tipo de proyectos, pero es sintomático (y acertado) que todas las administraciones públicas consultadas canalicen —de manera predominante— a través de la red de FPP sus iniciativas innovadoras en la introducción de prácticas artísticas en el aula. No obstante, al no ser cerrada la canalización, en cada una de ellas quedan espacios abiertos a la colaboración con entidades públicas y/o privadas que tienen a veces incluso la opción de plantear a las autoridades su propias iniciativas particulares. Algunas de ellas han llegado incluso a tener un fuerte impacto en la vida educativa de sus centros. Dichas redes de FPP están organizadas de la siguiente manera:

> **Centros del Profesorado (CEP) de Andalucía**, donde, de manera específica, existen Asesorías de Enseñanzas de Régimen Especial que atienden el ámbito artístico.

> **Centro Regional de Innovación y Formación (CRIF) «Las Acacias»**, donde existe un Departamento de Enseñanzas Artísticas, Culturales y Deportivas. Otras actividades son asumidas por los Centros Territoriales de Innovación y Formación (CTIF).

> **Centros de Formación, Innovación y Recursos (CEFIRE)**, que atienden de manera generalizada al profesorado de cualquier materia. La Comunitat Valenciana cuenta también con un centro específico para esta temática, denominado CEFIRE Astisticoexpressiu (Asesoría de Educación Plástica y Visual).

Nos parece relevante destacar el papel de este CEFIRE por su carácter específico en la atención al ámbito artístico-expresivo. Su objetivo es la mejora de la actualización pedagógica y la innovación para la transformación social. Para ello trabaja con instituciones y entidades educativas, culturales, artísticas y deportivas y es, de hecho, un lugar de intercambio de experiencias y de relación con CEFIREs de otros ámbitos específicos. Como muestra de sus iniciativas, destacamos el curso y materiales de la metodología «ABPA: Aprendizaje basado en proyectos artísticos», centrada en el creciente interés que suscitan las nuevas metodologías entre el profesorado, con el objetivo de que estos enfoques mejoren el aprendizaje del alumnado y minimicen los riesgos del fracaso escolar. Cuenta con un marco teórico general de fácil consulta.

## 1.5 INICIATIVAS DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS PARA LA INTRODUCCIÓN DEL ARTE EN LA ESCUELA

En cualquier caso, cualquier proyecto de educación artística está sujeto a la normativa de las Consejerías de Educación de las comunidades autónomas.

Aquí os presentamos los resultados del estudio de contexto que hemos realizado en los tres territorios que han centrado la investigación: Andalucía, Comunidad de Madrid y Comunitat Valenciana. Para hacerlo hemos contactado con:

CEIP San José Obrero, Sevilla. Foto de Antropoloops.

> **Junta de Andalucía**

Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa. Servicio de Planes y Programas Educativos.

Centro del Profesorado (CEP) de Sevilla (Asesoría de Enseñanzas de Régimen Especial).

> **Comunidad de Madrid**

Dirección General de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza. Subdirección General de Programas de Innovación y Formación.

Centro Regional de Innovación y Formación (CRIF) «Las Acacias» (Departamento de Enseñanzas Artísticas, Culturales y Deportivas).

> **Generalitat Valenciana**

Dirección General de Ordenación e Innovación. Centros de Formación, Innovación y Recursos (CEFIRE).

CEFIRE Artisticoexpressiu (Asesoría de Educación Plástica y Visual). Castellón.

En este apartado, cada comunidad autónoma ha querido destacar determinadas iniciativas para la mejora de la educación artística. No son todas las existentes pero sí, a juicio de las instituciones consultadas, algunas de las que mejor contribuyen a la mejora. Más que la exhaustividad, nos ha movido la obtención de una muestra representativa de dichas vías.

Del análisis de estas convocatorias, inferimos dos tipos de estrategias que siguen las administraciones según la procedencia del proyecto que se quiera poner en marcha. Hay ocasiones en que la iniciativa parte de los propios centros, que aportan la idea y se acogen a una convocatoria oficial adecuada. En otras, son las administraciones las que hacen sus propuestas institucionales para que los centros se acojan a ellas y trabajen sobre materias fijadas de antemano. Existe una tercera vía, poco extendida hasta el momento, que pone en práctica la Generalitat Valenciana: que sean artistas quienes planteen ideas y proyectos a las administraciones y los centros. En cualquiera de las tres vías, se ofrece formación específica a docentes.

Un primer camino se abre, por tanto, cuando un centro educativo quiere poner en marcha un proyecto y para ello necesita un anclaje institucional que lo apoye, lo canalice y se lo reconozca. Las Consejerías de Educación ofrecen una primera vía que suelen denominar «convocatoria de proyectos de innovación e investigación educativa» o similar. He aquí algunos ejemplos:

## JUNTA DE ANDALUCÍA

Proyectos de innovación e investigación educativa. Se trata de una convocatoria amplia y genérica para la realización de proyectos y para la elaboración de materiales didácticos. Presuponen la existencia de un amplio abanico de posibilidades, entre las que caben las prácticas artísticas dentro del aula.

## COMUNIDAD DE MADRID

Convocatoria de proyectos de formación en centro (PFC) para propuestas elaboradas por un equipo docente de un centro. Se ofrece información y asesoramiento para el diseño de los proyectos. La solicitud debe formularse en un proyecto común, con el visto bueno del equipo directivo, aprobado por el claustro y asumido por el consejo escolar del centro.

## GENERALITAT VALENCIANA

Proyectos de innovación e investigación educativa, como los que podemos encontrar geolocalizados en este mapa (QR), los proyectos seleccionados en la convocatoria 2017-18 y sucesivas.

Proyectos de formación en centro, seminarios y grupos de trabajo (vía CEFIRE), para actividades que den respuesta a las necesidades reflejadas en los respectivos Planes de Actuación para la Mejora (PAM) de los centros.

La segunda vía opera en sentido inverso. Las administraciones públicas delimitan el territorio de la propuesta lanzando sus propias temáticas. Algunas las formulan en colaboración con entidades ajenas a la administración, por ejemplo con una sala de teatro. Los centros, en función de sus apetencias, estudian las diferentes opciones y se decantan por la que mejor concuerda con sus intereses. Las administraciones con las que hemos hablado han querido destacar los siguientes programas:

## JUNTA DE ANDALUCÍA

Andalucía promueve sus iniciativas a través de la convocatoria de Programas para la Innovación Educativa, entre las cuales destacan:

Programa INNICIA, para desarrollar un concepto novedoso y abierto de Cultura emprendedora, donde se ofrece la opción denominada **«Innicia EspectaCulArt»** para cualquier proyecto relacionado con el arte, la cultura, el espectáculo o la música.

Vivir y Sentir el Patrimonio, para favorecer el disfrute, conocimiento y comprensión de los valores históricos, artísticos, etnográficos, científicos y técnicos de los bienes culturales.

Vivir y Sentir el Flamenco, abierto a desarrollar actividades con empresas públicas y privadas, y con determinadas peñas o asociaciones de vecinos de barrios con tradición flamenca.

Aula de Cine, con un marcado enfoque competencial y en colaboración con la Consejería de Cultura.

Festivales de Teatro Grecolatino, organizados por el Instituto de Teatro Grecolatino de Andalucía (I.T.G.L.A.) y celebrados en Itálica, Baelo Claudia y Málaga.

## COMUNIDAD DE MADRID

Ofrece seminarios institucionales sobre diferentes temáticas atendidos desde la Red de Formación del Profesorado, a través del Centro Regional de Innovación y Formación (CRIF «Las Acacias») y de los Centros Territoriales de Innovación y Formación (CTIF).

Desde el Departamento de Enseñanzas Artísticas, Culturales y Deportivas del CRIF Las Acacias se coordinan actividades de formación vinculadas a la oferta del Proyecto CreARTes desde el curso 2019-20. Dicho proyecto surge de la necesidad de crear una cultura de centro con impacto en la transformación profunda del mismo e irradiación en su entorno. La intervención artística del espacio escolar y su entorno es el propósito de las diferentes propuestas formativas donde los cambios en los espacios han de verse acompañados de cambios metodológicos, teniendo en cuenta los principios de la escuela inclusiva y el Arte como seña de identidad. Los centros interesados en implementar un proyecto de este tipo tienen la oportunidad de recibir formación tanto en la modalidad de curso como en su continuación a través de seminarios de formación o PFC, donde los docentes implicados adecúan la formación a sus necesidades o a las exigencias del proyecto y cuentan con el apoyo de Pedagogías Invisibles y la red Planea en la implementación del mismo en el centro escolar.

También promueve un Plan de actividades culturales y artísticas para centros públicos, privados y concertados mediante la celebración de **certámenes y concursos** en Educación Primaria y Secundaria, como:

Certamen de Coros Escolares

Certamen de Teatro Escolar

Certamen de Teatro Inclusivo

Concurso de cortometrajes en lengua extranjera

Torneo escolar de debate, en inglés y francés

Concurso de narración y de recitado de poesía

Concurso de Oratoria en Primaria

## GENERALITAT VALENCIANA

Desde el CEFIRE Artisticoexpressiu también se ofrecen jornadas, seminarios, cursos y congresos específicos que no solicita el profesorado, sino que vienen de la propia labor del CEFIRE o de peticiones o temáticas que se sondean entre el profesorado. Además, tienen un banco de recursos en línea para fomentar la autoformación. Algunos de estos programas son:

Congreso Artisticoexpressiu L'Artèria: que en 2021 estará dedicado a analizar, evaluar el impacto y reflexionar sobre aquello que la pandemia por la COVID-19 ha provocado en la sociedad y el que ha evidenciado en el sistema educativo en general, y en las áreas del ámbito artisticoexpresivo en particular.

Banco de recursos del CEFIRE

Edusiona't. Jornadas de buenas prácticas educativas

La escuela canta, materiales para coro infantil y banda.

Dibuixar al son

Aún podemos hablar de una tercera vía, explorada principalmente desde la Generalitat Valenciana bajo el nombre de Resistències Artístiques. El objetivo de esta convocatoria de residencias de artistas en colegios e institutos, capitaneada por el Consorci de Museus de la Generalitat Valenciana, es alterar la lógica habitual de producción artística de la institución cultural para situarla en el contexto educativo y convertirla, de la mano de CEFIRE Artisticoexpressiu, en formación al profesorado. Esta convocatoria busca incorporar los lenguajes de la creación contemporánea a los procesos de aprendizaje. Cada curso se seleccionan treinta centros escolares mediante una convocatoria formativa para docentes, a través de CEFIRE Artisticoexpressiu; y treinta proyectos artísticos, mediante convocatoria pública del Consorci de Museus. La idea principal es ampliar el ámbito profesional de creadoras y creadores, quienes pueden optar a la convocatoria a título individual o colectivo, situando su trabajo en el campo de las prácticas participativas/relacionales/colaborativas y de las pedagogías críticas. Además se involucra a la comunidad educativa ya que se considera tanto al alumnado como al profesorado agentes activos de un proceso de creación artística contemporánea, participativo y relacional.

**Resumen de ámbitos de mejora de las prácticas artísticas:**

| PROPUESTAS DE MEJORA | ANDALUCÍA | MADRID | VALENCIA |
|---|---|---|---|
| Elaboradas por el profesorado | Proyectos de innovación e investigación | PFC y Seminarios de formación | Proyectos de innovación e investigación<br><br>PFC, Seminarios y Grupos de Trabajo |
| Lanzadas por la Administración educativa | Programas para la Innovación Educativa | Seminarios de formación<br><br>Certámenes y concursos | Seminarios, Jornadas y Congresos de formación y Centro de Recursos |
| Surgidas desde el ámbito artístico | | | Resistències Artístiques |

La mayor parte de los proyectos que aúnan arte y escuela (y en muchos otros casos también) tienen su germen y su músculo en el interés y la voluntad del profesorado. En algunos casos, prácticamente solo se ciñen a un aula (a veces, incluso, con la mirada escéptica de los compañeros); en otros, de perfil a las administraciones educativas para garantizarse una cierta independencia (en muchos casos, burocrática) de actuación.

Somos conscientes que todas las iniciativas más o menos pedagógicas desde el ámbito del arte o los centros culturales no están presenten en este cuaderno. Cada vez más los centros de arte están incorporando dinámicas y proyectos que van más allá de la «visita escolar» y esos departamentos de educación y mediación están siempre receptivos a propuestas de los centros educativos.

CAPÍTULO 2

# (BUENAS) PRÁCTICAS ENTRE ARTE Y ESCUELA

Proyecto Fent Mar del CEIP Santa Teresa de València. Foto de Anna Peixet.

Iniciar un proceso de transformación en un centro educativo es un complejo reto que requiere la conjunción de muchos factores: materiales, institucionales, normativos, sociales y humanos. De la reunión de manos, voluntades e intereses. Promover este proceso desde las prácticas artísticas y entender su potencial de vector de cambio educativo y social es un reto aún más complejo. En este apartado hemos querido destacar experiencias de trabajo de centros educativos para, desde lo micro, lo más situado, dibujar un primer escenario de cambio donde activar procesos transformadores de arte y escuela.

Son ejemplos concretos que pueden dar pistas y servir de herramientas para implicar al centro educativo y su ecosistema. No se trata solo de recuperar buenas prácticas, sino, sobre todo, de ofrecer vectores y elementos para que cada realidad educativa piense en rutas, puertas de entrada, procesos o grados en la forma de integrar las prácticas artísticas.

Hemos hecho una recopilación de ejemplos tanto de los centros que han participado del primer curso en PLANEA como de otras experiencias y programas con la idea de ofrecer un abanico amplio de oportunidades con los que contar. Se trata de prácticas situadas en contextos, por lo que no son fórmulas mágicas. Entendemos que los entornos son muy diversos entre sí.
Hemos agrupado esta parte en cinco dimensiones interrelacionadas que funcionan como una constelación de cambio: mueves una y seguramente otras se irán moviendo poco a poco y reconfigurando el ecosistema educativo. Cada sección contiene un descriptor del conjunto de ideas clave, fruto de los aprendizajes recopilados a modo de consejos y rutas. Y, después, su concreción en ejemplos en centros educativos.

## 2.1 AUTONOMÍA PEDAGÓGICA

| IDEAS CLAVE |
| --- |
| Desarrollo amplio de proyecto propio de centro |
| Democratización de la participación y las comisiones |
| Anclajes institucionales para ganar autonomía |
| Colaboración y reconocimiento de otras consejerías y programas de innovación o de cooperación entre escuelas |
| Capacidad de justificar, validar y mantener una comunicación fluida con la inspección |

La autonomía pedagógica es una de las herramientas más importantes para generar planes de trabajo, formas de organización y de cooperación entre saberes, agentes educativos y profesorado. En el caso de los procesos de arte y escuela con componente transformativo, contar con un proyecto propio de centro, general o basado en aspectos específicos como artes, audiovisuales u otras temáticas, proporciona un paraguas bajo el que encauzar esta transformación. Permite el desarrollo, la adaptación y la experimentación. Es el espacio donde crear anclajes institucionales que doten de independencia a las propuestas y puedan generar procesos ricos, críticos, sostenibles y viables en un centro educativo. Permite tener un proceso de renovación y estabilidad de equipos, si son reconocidos como proyectos propios y, de este modo, dan pie a oficializar trabajos extras, coordinar grupos y poder tener un referente en el equipo como coordinador.

CEIP Huerta de Santa Marina de Sevilla. Foto de Julio Albarrán.

También pueden darse anclajes en programas de innovación docente, en diálogo con los marcos de cada consejería, o en programas estatales de nuevas tecnologías, audiovisuales, música, cine e, incluso, con programas de Consejerías de Igualdad, de Medio Ambiente, de Cooperación y Desarrollo Local, etc.

En muchos casos, los centros tanto de primaria como de secundaria se articulan durante un curso con un tema general, un Plan Lector o una temática específica (cuidados, ecología, etc.), lo que da pie a organizar asignaturas y trabajo de forma colaborativa, y se conforman espacios coordinados y amplios donde generar procesos educativos compartidos.

Además, estos marcos que suponen la introducción de temas y formas de trabajo diferentes suponen la cooperación con otras escuelas o espacios, por lo que es importante buscar formas sostenibles de trabajar en red y generar espacios de diálogo. En cuanto a la autonomía de centro, es importante crear elementos de democracia interna y participación de la comunidad educativa, como comisiones mixtas (equipo educativo, equipo técnico y familias, u otras personas) donde trabajar aprendizajes artísticos, temas de proyectos comunes o, incluso, espacios de tareas y trabajo que dotan de más autonomía a niñas y niños.

Finalmente, la relación con la inspección es otro elemento significativo de legitimidad y sostenibilidad, ya que es un agente puente y validador de los proyectos, planes y programas. Mantener una comunicación fluida y de confianza, bajo un proyecto propio o programa, ayuda a justificar y validar la introducción de iniciativas de arte y escuela transformadoras. El reconocimiento institucional y su anclaje normativo, como hemos visto en el capítulo anterior, es fundamental para dar viabilidad y sostenibilidad a los procesos. Además de los proyectos propios, ayuda a estos anclajes la redacción clara del proyecto educativo del centro, que dé amplitud de posibilidades a los equipos directivos y docentes. También la de la programación general anual, así como las programaciones de las diferentes materias, en donde pueden, y deben, darse cuenta de los procesos que ocurrirán en el centro.

## EJEMPLOS

> El **IES Bovalar**, en Castellón, tiene un Plan Lector para letras que propone un tema cada año como eje aglutinador de asignaturas o de áreas del conocimiento, por lo que pueden organizarse diversos docentes bajo una misma lógica donde desarrollar Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Además, el tema da pie a que exista la figura de coordinación de proyectos (más en la letra que por suponer esta coordinación alguna contraprestación) con la cual es posible generar espacios donde relacionar diferentes asuntos, procesos organizativos y de organización.

> El **IES Cartima** (Cártama, Málaga) desarrolla un Plan Audiovisual de Centro (PAC) que supone un marco de autonomía organizativa aprobado dentro del Proyecto Educativo de Centro (PEC), y con un anclaje en el programa estatal de Cine en las Aulas. El IES, en el curso 2018-19, acordó dedicar la asignatura de libre disposición de 3º de ESO a la alfabetización audiovisual, de modo que pudiera contar con un espacio regular de trabajo para todos los grupos en el que completar el objetivo mínimo del currículum de secundaria: que cada estudiante haga, al menos, una producción audiovisual al año.

> Fuera de PLANEA, también aportamos la experiencia **Amara Berri**. Además de ser un colegio de infantil y primaria en San Sebastián/Donosti, es una red de centros (públicos y concertados) con un mismo eje metodológico y organizativo. Divide los cursos de primaria por ámbitos de conocimiento: ciencias y lengua. En ellos, el alumnado, repartido por rincones de trabajo, elabora diferentes actividades por las que va rotando. En infantil, el aula también se organiza en zonas que imitan a una casa y a un comercio por las que se van moviendo niñas y niños. El alumnado edita todos los días un periódico en el que cuenta qué ha ocurrido durante la jornada, y tienen una televisión y una radio online. Niñas y niños van rotando por las actividades necesarias para el mantenimiento de los medios de comunicación (cámaras, técnicos, redactores, presentadores…). Todo el centro, además, se sustenta en comisiones mixtas, en las que niñas y niños, familias y demás comunidad educativa participan.

## 2.2 ORGANIZACIÓN DE TIEMPOS Y ASIGNATURAS

| IDEAS CLAVE |
| --- |
| Conseguir flexibilidad de tiempos juntando espacios curriculares |
| Desarrollar un proyecto de centro de artes que permita extender las horas |
| Juntar horas de educación artística con otras áreas para ganar más regularidad |
| Agrupar dos o tres asignaturas bajo marcos de proyectos de trabajo (ABP) o Aprendizaje-Servicio (ApS) |
| Usar la hora de tutoría y los espacios de intercooperación entre estudiantes |
| Uso de asignaturas de libre disposición en secundaria |

Las formas de distribuir los horarios y las materias son otra de las claves para generar una transformación en la cultura de la escuela. Para articular un proyecto desde las artes, conseguir la flexibilidad de tiempos uniendo asignaturas o áreas curriculares resulta fundamental. Permite cooperar entre el profesorado y desarrollar otras sinergias y ritmos de enseñanza y aprendizaje. Estos cambios dotan de condiciones de trabajo a los procesos artísticos y experimentales.

Un cambio de horario puede conseguirse desarrollando un proyecto propio de artes en primaria, con lo que se aumentan las horas de educación artística, de música y expresión corporal como asignaturas; y se refuerzan otros procesos y trabajos de otra disciplina. En muchas ocasiones pueden juntarse horas de educación artística (Plástica o Música) con otras asignaturas para ganar regularidad con bloques semanales relacionados.

También pueden diseñarse bloques curriculares en secundaria con dos o tres materias bajo marcos de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) o Aprendizaje-Servicio (ApS), por ejemplo, entre Ciencias Sociales y Naturales, Visuales y Lengua. El ApS sirve como marco potencial de estos procesos ya que en comunidades como Cataluña es obligatorio en secundaria.

Incluso pueden juntarse horas para reforzar un proyecto, por ejemplo, situando una materia después del trabajo de artes visuales realizado con una creadora o creador, y así generar bloques temporales más amplios. También puede reforzarse el abordaje artístico o enlazar contenidos de convivencia o cooperación en materias como Ciencias Sociales o Naturales.

Los procesos de arte se convierten en espacios donde explorar temas de convivencia, emocionales, de conflictos entre la comunidad educativa o entre los estudiantes, por medio de un fanzine, de un diario visual, de estrategias de teatro y expresión corporal, por ejemplo. Otra herramienta posible es usar las asignaturas de libre disposición en secundaria para introducir o reforzar los procesos de arte y educación, o trabajar áreas como la educación audiovisual, por ejemplo.

## EJEMPLOS

> El **CEIP Santa Teresa**, en València, ha flexibilizado algunos de sus tiempos al juntar horas de Plástica en primaria con otras materias justo en la hora de después. De esta forma, consiguen bloques temporales mayores que las artistas pueden utilizar si alguna actividad lo requiere. En el caso de los proyectos en infantil, este procedimiento es más natural, al no existir materias, de manera que se facilita la transversalidad de los contenidos a lo largo de la jornada.

> El **CEIP República de Chile**, en Madrid, tiene un proyecto propio en educación artística. Esto supone la ampliación del horario dedicado a la educación artística, en el marco de la autonomía de centro. Pero va incluso más allá de 45 minutos extra dedicados al arte, ya que este se convierte en un elemento transversal en sus aulas. Los horarios se reorganizan para focalizarse en las competencias instrumentales a primera hora, en grupos flexibles reducidos, y después hay tiempos largos para trabajar la educación emocional, los valores, las ciencias sociales y naturales desde un enfoque globalizado. En este proceso, han disfrutado del programa Levadura o de pequeñas residencias del Proyecto Wapsi (QR) o CrossBorder Project.

> En Getafe, en la Comunidad de Madrid, el **IES Menéndez Pelayo** ha sido capaz de adaptarse y generar otros tiempos. En su caso, una vez al mes se juntan dos tutorías para crear lo que llaman «estructuras»: franjas horarias más largas para abordar aprendizajes procedimentales y globalizados a lo largo de todo el año. El contenido de las estructuras lo configura el tutor o la tutora, a partir de los intereses de las chavalas y chavales y de los recursos del distrito, o de otras alianzas con artistas e instituciones culturales. En las estructuras caben desde la salud comunitaria hasta un taller de fanzine con mirada ecofeminista (QR), de la mano de Pedro Toro (Colectivo HUL).

## 2.3 FORMACIÓN DOCENTE

### IDEAS CLAVE

Formación permanente para diagnóstico, diseño de proyectos y acompañamiento, como herramienta para generar conocimiento profesional

Reconocimiento de la Administración (como las consejerías, diputaciones o ayuntamientos) en temas y espacios de innovación educativa

Formación continua en centros de recursos u otros espacios donde experimentar con otros profesionales: agentes culturales o creadoras

Búsqueda de apoyo continuado por parte de CRP (centros de recursos para el profesorado) y otras entidades (equipamientos culturales) y con procesos de arte-educación

El ecosistema educativo de un centro es un sistema complejo, donde siempre es necesaria la formación docente para generar estructuras sostenibles, saberes colectivos y cambios institucionales. En muchos casos, este aprendizaje puede desarrollarse en seminarios pedagógicos sobre un tema específico sobre el que formarse y trabajar conjuntamente: puede ser educación y música, ecofeminismos, artes urbanas, etc. Estas formaciones pueden tener un componente teórico y práctico, es decir que sirvan no solo para conocer y generar reflexiones y debates, sino para desarrollar, cocrear y elaborar proyectos educativos o programaciones. Estos seminarios, además, pueden plantearse como investigación-acción, como espacios de diagnóstico compartidos: por ejemplo, desde una una mirada de género o ecofeminista sobre los espacios de un centro, para desarrollar después un proceso de intervención. Esta dimensión de la formación sirve para promocionarla como una herramienta articuladora para elaborar conocimiento profesional, es decir, espacios donde construir formas y saberes, y huir de una concepción en la que el seminario es un espacio donde recibir recetas que luego se aplican (o no) en tu aula al día siguiente.

Por otro lado, la formación continua es imprescindible. Es recomendable que esté reconocida por la administración pública por medio de los centros de recursos o programas específicos (ya sean consejerías, diputaciones, ayuntamientos o entidades privadas que logren acreditar sus formaciones). De este modo se aseguran marcos sostenibles y fértiles, pues pueden animar a una mayor participación y compromiso firme de los equipos docentes. Estos espacios formativos además sirven para experimentar otros saberes, metodologías y experiencias formativas a partir de prácticas artísticas o experimentales (por ejemplo: danza, teatro, música experimental). Se puede invitar a creadoras y otros agentes culturales o profesionales (artistas, mediadoras, urbanistas, ecologistas, etc.) para trabajar o experimentar otras formas de hacer. Estas formaciones se pueden regular dentro del proyecto propio de centro, y articular grupos mixtos entre equipo educativo y de familias para liderar y compartir los saberes y aprendizajes con toda la comunidad.

Otra de las claves de la formación permanente es la búsqueda de apoyo continuado mediante alianzas con otras entidades o instituciones culturales, creando sinergias, acompañamientos y anclajes institucionales en la formación de los profesionales. Por ejemplo, hacer formaciones sobre

temáticas sociales que los CRP (centro de recursos pedagógicos) estén ofertando, o generar formaciones ad hoc de temas claves o miradas sobre necesidades detectadas en los centros: mirada intercultural, experimentación con nuevas tecnologías, trabajo con espacio público, LGTBI+, sostenibilidad o diseño ciudadano. Muchos de estos asuntos también se trabajan en instituciones culturales y entidades sociales, por lo que pueden establecerse puentes y generar seminarios con los equipos educativos de estos centros. En este sentido, existen suficientes marcos de trabajo de programas de arte y escuela que enlazan equipamientos, mediante procesos sostenibles a largo plazo de arte-educación (Levadura, en Madrid, activo desde 2014; Creadores en Residencia, desde hace 13 años en Barcelona; las Escuelas Magnet; el programa Tándem en Cataluña; LÓVA o Transversalia en la Comunitat Valenciana, entre otros muchos). Finalmente, cabe destacar que existen ya centros de recursos para profesorado y espacios de formación especializados en ciudades y territorios en temas de arte y educación[5].

5. El capítulo 1 de esta publicación ya ahonda en ejemplos de centros de recursos y posibles programas. También se describen otras iniciativas de alianzas en el último capítulo.

# EJEMPLOS

> El **IES Ménendez Pelayo de Madrid** desarrolló en 2019 un seminario pedagógico bajo el título de «Transformación de los espacios de aprendizaje», en colaboración con Pez Estudio arquitectos y Pedagogías Invisibles, en el marco de PLANEA. El seminario estaba diseñado para dar formación sobre espacio y educación, elaborar un diagnóstico sobre usos del espacio (QR) y posibilidades de transformación y, finalmente, la planificación de talleres de transformación espacial con alumnado y familias. Este espacio de formación en acción sirvió, por un lado, para introducir discusiones sobre los espacios escolares desde una mirada ecofeminista; pero también para detectar necesidades y posibilidades de cambio, y trazar una ruta conjunta entre buena parte del profesorado. La formación fue usada para sembrar un deseo de transformación en el instituto. Permitió generar consensos dentro del claustro, ya que, al ser homologada por la Comunidad de Madrid, aseguró la implicación de un importante número de profesores y profesoras y obtuvo un gran impacto.

> Por su parte, el seminario pedagógico que se desarrolla cada lunes desde 2012 en el **CEIP Manuel Nuñez de Arenas (Madrid)** es otro ejemplo de una herramienta de transformación y conocimiento profesional. A través de este espacio regular, el profesorado ha ido formándose, compartiendo y llegando a consensos fundamentales sobre el aprendizaje. El seminario ha estado abierto desde el comienzo a la participación de las familias, que pueden proponer asuntos que tratar, al igual que el equipo educativo. En él se han trabajado metodologías activas, pero también cuestiones de género y de antirracismo. Desde el curso 2017-2018, el equipo de artes escénicas Calatea ha dinamizado sesiones específicas sobre el uso del teatro en las aulas. A raíz de la incorporación del centro en PLANEA en el curso 2019-2020, se creó un grupo de investigación para una pedagogía musical y escénica integral, y se decidió dedicar un trimestre al año del seminario pedagógico de los lunes al cruce entre arte y escuela. De dicho seminario se ha publicado en la web de PLANEA el dossier «Aprendizajes para una enseñanza musical y escénica integrada (QR)».

> El proyecto de **Comunidades de Aprendizaje (CdA)**, liderado por el equipo INCLUD-ED CREA de la Universidad de Barcelona, da mucha importancia a la formación del personal docente desde su puesta en marcha en 1995. En la ciudad de Rivas (Madrid) tuvieron la oportunidad de realizar un importante trabajo cuando el Ayuntamiento de

la localidad decidió apostar por ellas. Dado que no tiene competencias en educación, desde la administración local se decidió incluir la formación para docentes en CdA como una de las herramientas que desde el consistorio se ofrecía a los centros. Esta formación, realizada por un grupo de mediadoras avalado por el equipo del CREA, han de recibirla todas las personas que conforman la comunidad educativa, es decir, tanto el profesorado como las familias. De esta forma, se garantiza que todo el mundo comprende la importancia de las actividades educativas de éxito y cómo han de aplicarse. La clave aquí ha estado en la apuesta del ayuntamiento, que ha facilitado durante varios años la financiación de estas formaciones que han resultado gratuitas para quienes las han recibido[6].

6. Tanto el IES Cartima como el CEIP Huerta de Santa Marina (ambos centros piloto de PLANEA) están constituidos como CdA y han obtenido el reconocimiento de la Junta de Andalucía, según su normativa.

En el caso del **aprendizaje-servicio** (se trata de una metodología educativa en la que se aúnan el trabajo para la comunidad y el aprendizaje formal, entrelazando conocimientos y competencias del alumnado para la realización de algún servicio comunitario: campañas de donación de sangre o trabajo con personas mayores, entre muchos otros) también se da mucho énfasis a la formación del profesorado. En este caso, además, hay que tener en cuenta que en Cataluña, en la secundaria, es obligatorio (y necesario para el título) haber participado en alguna iniciativa de aprendizaje-servicio. En esta Comunidad Autónoma, los Centros de Formación del Profesorado han estado ofreciendo cada año cursos de formación en la ciudad para que los docentes puedan realizarlos. Entre las claves del éxito del proyecto, más allá de la obligatoriedad de esta participación, cabría destacar el hecho de que las formaciones no son solo para la comunidad educativa. En ellas también pueden participar entidades sociales con diferentes objetivos y finalidades, de manera que ya en estos espacios se generan sinergias entre diferentes instituciones que podrán colaborar en el futuro.

## 2.4 TRABAJO POR PROYECTOS Y APRENDIZAJES PROCESUALES

### IDEAS CLAVE

Desarrollo de temáticas ecosociales, de género o interculturalidad, entre otras

Proyectos de trabajo que se centran en la transformación de los espacios de la escuela, de sus entornos y en los modos de habitarlos

Proyectos que reconocen otros saberes y otras formas de dialogar entre culturas, patrimonios, conocimientos y metodologías

Procesos educativos que generan una imagen positiva del centro y la comunidad escolar, promoviendo la convivencia

Proyectos donde el arte es un proceso de investigación sobre realidades sociales que produce conocimientos relacionados con temas ecosociales o de los contextos cercanos (patrimonio, culturales, saberes diversos)

El arte también puede aplicarse como un proceso de relación y de metodologías experimentales que fomentan la cohesión grupal y el aprendizaje cooperativo entre iguales, a partir de técnicas y aprendizajes instrumentales

Los proyectos de trabajo y modelos de aprendizaje en procesos de arte y educación cubren un amplio espectro de temáticas: ecosociales, de género o interculturalidad, entre otras. Es decir, son procesos educativos que se enlazan con la promoción de derechos universales, de derechos sociales, de los ODS o con la promoción de políticas de igualdad. No solo promueven las capacidades artísticas y los derechos culturales fundamentales, sino que dialogan de forma transversal con otras dimensiones sociales. Muchos de estos proyectos se centran en la transformación de los espacios de la escuela, en sus entornos y en los modos de habitarlos como temáticas claves y marcos donde intervenir. En estos procesos se reconocen otros saberes y formas de dialogar entre culturas, patrimonios, conocimientos y metodologías, y en ellos se incluyen voces, personas, legados y formas de trabajar en comunidades y de reconocer las diversas culturas de los niños y niñas de los centros. Además, generan una imagen positiva del centro y de la comunidad escolar, al tiempo que mejoran la convivencia y tejen otras formas de estar juntas, ya sea entre los mismos grupos de estudiantes, ya sea entre la comunidad escolar y sus territorios más cercanos.

En estos procesos, el arte aparece como una herramienta de investigación y como un lugar de relaciones y encuentros. Como herramienta de investigación, la educación artística se entiende no como meras manualidades o como la adquisición de lenguajes artísticos, sino, también, como un proceso de investigación sobre realidades concretas y un espacio de producción de conocimientos.

Por otra parte, el arte como herramienta de relación y de metodologías experimentales fomenta la cohesión grupal y el aprendizaje cooperativo, en el que el trabajo con técnicas artísticas pone a diversos estudiantes a trabajar en condiciones iguales y a potenciar sus diferencias: un grupo de estudiantes construyendo un cabaña, pintando un mural o tocando instrumentos de percusión genera un marco de igualdad mayor, en el que se desdibujan las diferencias determinadas por sus capitales sociales y culturales, por sus bagajes. Al mismo tiempo, un grupo que coopera y trabaja en un audiovisual o en un proceso cooperativo puede desarrollar diversas tareas y destrezas propias sin que sean individualistas, sino en marcos comunes bajo un paraguas artístico final (un coro, montar una obra de teatro, una exposición entre varios, etc.).

## EJEMPLOS

> El **CEIP Manuel Núñez de Arenas** (QR) es un ejemplo de cómo el arte puede impactar en la revitalización de un centro. Desde 2012 viene desarrollando proyectos artísticos y ha pasado de ser un centro abandonado y guetizado a convertirse en un símbolo de que pueden hacerse las cosas de otro modo. Una de sus señas de identidad es el trabajo por proyectos. A través de un proceso democrático, los niños y niñas deciden el tema en torno al que investigarán cada trimestre. El aula y los pasillos se ambientan con elementos de ese tema, desarrollados durante el taller de arte, también por familias y maestros. Así, los pasillos han sido un océano, lleno de estrellas de mar, pulpos y medusas; una gigantesca pirámide del Antiguo Egipto, o el espacio sideral. El proyecto es la puerta de entrada para un proceso de aprendizaje globalizado: hilo conductor, desde el que escribir, leer, buscar información y sintetizar para los compañeros de clase, hacerse preguntas y buscar la respuesta, hacer cálculos, construir una nave espacial o montar una obra de teatro para el resto del colegio. De esta manera, la experiencia, la investigación y la comunicación se colocan en el centro del proceso de aprendizaje.

> En el **CEIP Santa Teresa de Valencia** (QR) han podido trabajar durante algunos meses, a través de las técnicas fotográficas, sobre el mar, tema que centraba buena parte del trabajo del curso 2019-2020. Para ello, además de trabajar sobre diferentes técnicas fotográficas como la cianotipia, la antotipia o el filmsoup, han investigado sobre la significación de un mar contemporáneo convertido en vertedero.

> El **IES Moisès Broggi** es un instituto de Barcelona con Bachillerato en Artes, pero que también desarrolla proyectos de trabajo interdisciplinares entre diversas áreas especializadas en secundaria. Una de sus claves es juntar bloques de tres materias para tener casi 2,5 horas seguidas, y generar codiseño entre los diversos profesores. En 2016, fruto de la colaboración con el programa «habitar entre» del Centro de Arte Contemporáneo de Barcelona - Fabra i Coats, desarrollaron el proyecto «Cómo suena la ciudadanía» entre febrero y marzo del 2017, mediante un trabajo trimestral con 3 grupos de 1º de la ESO enmarcado como proyecto artístico de innovación. Se trabajaron las asignaturas de Conocimiento del Medio, Catalán y Artes Visuales, desarrollando indagaciones sonoras y mapas colectivos de cómo suena la ciudadanía en el barrio del instituto. Después se elaboraron pequeñas piezas sonoras y fotografías de estos espacios. Con todo el material, los grupos montaron una exposición en las salas del Centro de Arte, en diálogo con una pieza de arte y activismo sonoro del grupo ULTRA-red que inspiró el proyecto y sus metodologías. Así, se desarrollaron dos sesiones en el Centro de Arte, donde el grupo montó parte del mapa sonoro y visual, realizaron performance sobre los espacios y marcos de investigación en torno a las diversas ciudadanías, y también puestas en común partir de la escucha activa de las piezas sonoras generadas. El proyecto se cerró con varias presentaciones y una actuación en la sala multiusos del Broggi, como retorno final. Este centro es, además, parte integrante del programa MAGNET, impulsado en Catalunya por Fundació Bofill, siendo el MACBA la institución con la que el IES está hermanado. A raíz de esta colaboración a largo plazo que arrancó en 2013, han podido surgir numerosos otros proyectos, con y sin el museo, como lo fue la residencia del artista Jordi Ferreiro durante 3 años, financiada por la convocatoria Claves de la Fundación Daniel y Nina Carasso (QR).

> **Amara Berri**, además de la organización del alumnado por áreas de conocimiento y, en éstas, por rincones, fomenta el trabajo en colaboración de unos alumnos con otros para la creación de recursos que puedan ser utilizados en otros cursos. De esta manera, por ejemplo, el alumnado que estudia euskera en el área de lengua, escribe subtítulos en dibujos animados, o cuentos, o pequeñas obras de teatro que más tarde interpretarán o visionarán sus compañeras y compañeros de infantil. Además, como explicábamos más arriba, el alumnado genera y gestiona contenidos informativos sobre los acontecimientos del día a través de la radio, la televisión y la prensa escrita que después ofrecen a compañeras y compañeros y a sus familiares.

# 2.5 RELACIONES CON EL EXTERIOR (CENTROS DE ARTE Y CULTURALES Y OTRAS ENTIDADES)

| IDEAS CLAVE |
| --- |
| Educación expandida: educación más allá de las paredes del aula |
| Ecosistema educativo con implicación de comunidades y contextos diversos |
| Articulación de la cultura, la educación y el territorio (barrio como mirada para trabajar contra las desigualdades |
| Implicar de forma integral los diversos agentes educativos y culturales del barrio y de la ciudad |
| Desarrollar protocolos y marcos de colaboración claros entre instituciones y colaboradores |

Pensar en la escuela como un motor de cambio supone entender que las prácticas educativas se dan de forma expandida, más allá de sus paredes. La educación ocurre en la comunidad, los barrios y los contextos donde están situadas las escuelas. Las prácticas artísticas y educativas colaboran y tejen alianzas con otras entidades de barrio, con agentes culturales y sociales, tanto en las fases de colaboración y proceso como en devoluciones abiertas. Por tanto, es importante pensar en estas prácticas como programas comunitarios, de participación y colaboración. Son oportunidades para tejer redes y alianzas entre educación y cultura. Estas alianzas sirven para sostener ecosistemas educativos.

Además, estos proyectos ayudan a conocer mejor los barrios, a conectar realidades, a luchar contra desigualdades, a situarse en relación a una causa o agenda concreta, tanto general (escuelas frente el cambio climático, por la justicia social) como particular, de un barrio o ámbito (escuelas por un aire limpio en ciudades, proyectos para compartir huertos urbanos o espacios verdes, para decorar y pintar el centro bajo un mismo tema -por ejemplo, de morado por una causa feminista-, por una causa social del barrio, con un mural de historia de mujeres, etc.).

Otra herramienta importante para tener un ecosistema saludable es generar alianzas con equipamientos del territorio como bibliotecas, centros comunitarios, museos, teatros, auditorios, centros de arte, etc. En estas alianzas pueden aparecer recursos compartidos y espacios de trabajo, desde visitas a dichos equipamientos, pasando por la asistencia de creadoras o mediadoras culturales en las escuelas, programas de formación y recursos pedagógicos de los que disponen, en algunos casos, las áreas de educación y mediación de las diferentes entidades.

Para crear alianzas, como ya hemos descrito antes, pueden desarrollarse procesos de Aprendizaje-Servicio que ofrecen la oportunidad de indagar en situaciones sociales y trabajar con aspectos reales del barrio; en proyectos de trabajo que implican relaciones y temas propios del territorio o compartidos a partir de necesidades; o también en el uso de estos espacios como lugares donde hacer presentaciones y retornos de procesos artísticos (una muestra de teatro, una exposición, una presentación de un proceso educativo o de un vídeo o recurso realizado en un centro educativo, etc.), de modo similar al que, en algunos casos, los centros educativos prestan sus espacios para la realización de actividades fuera del horario lectivo (caso, por ejemplo, de la Orquesta-Escuela del Barrio desarrollada en diferentes CEIP de Madrid).

CEIP República de Chile de Madrid. Foto de Pedagogías Invisibles.

## EJEMPLOS

Existen programas de escala municipal o territorial que tienen como objetivo generar alianzas sostenibles entre la educación formal, la informal y los diversos equipamientos culturales y otras entidades y agentes sociales. Hay iniciativas claves en este sentido, ya descritos anteriormente, como las **Comunidades de Aprendizaje (CdA), la Red Española de Aprendizaje-Servicio o los Magnet**. Estas iniciativas, además de enfatizar la formación, promueven el trabajo de colaboración con diversos agentes y sustentan gran parte de su trabajo por medio de personas externas al centro. Puede ser personal de entidades sociales del territorio en el que se encuentra el colegio/instituto, o bien personas voluntarias que quieren colaborar. En el caso de las CdA, participan personas adultas voluntarias (familiares, estudiantes de magisterio, etc.) en algunas de las actividades lectivas. Según la experiencia de Rivas, se establecía un «contrato de confidencialidad» entre el centro y las personas voluntarias para ganar confianza con las familias. Al mismo tiempo, el proyecto se incluye en el PEC y/o en la PGA. Dichos documentos, al ser validados por la inspección educativa, protegen al centro. Además, hacen una argumentación muy sólida de las actuaciones educativas y de su valor científico en educación. Por otro lado, en el caso de los centros que trabajan con ApS, la relación con la entidad o entidades con la que se desarrolla el proyecto es básica. Ha de ser fluida, como una relación entre dos personas que, para funcionar, debe, lo primero, tener un objetivo concreto y común para que tenga sentido y dé cimientos a lo que pueda llegar más adelante.

Los marcos de ApS son oportunidades donde trazar conexiones con otras entidades y relacionar a los estudiantes y sus comunidades con sus contextos o con agentes específicos relacionados con temas. Este fue el caso del proyecto de **Fair Saturday** (QR) desarrollado por el IES Cartima en Málaga durante el año 2018-2019. Fue la primera edición de un proyecto de Aprendizaje-Servicio de entrevistas a organizaciones y entidades sociales de la ciudad de Málaga que trabajan con diversos grupos minorizados o excluidos. Grupos de estudiantes entrevistaron a las entidades y elaboraron un documental por cada una de las entidades. El proyecto se desarrolló con un grupo de 4º de ESO que, gracias a un «cambio organizativo», pudo dedicarle tres horas lectivas del lunes durante casi dos meses en Lengua, Biología y TIC. El resultado fue una campaña de comunicación para dar a conocer el trabajo que hacían estas entidades a través de los diferentes vídeos que hizo el alumnado y de la presentación en el Ateneo de Málaga que contó con el acompañamiento de las familias, de diversas ONG y de la Universidad. Las organizaciones implicadas (ONCE, Fundación Andrés Olivares, ÁREA, FMAEC, Poblado de Doga, AVOI), fueron entidades sociales cuyas trabajadoras y trabajadores, así como algunas personas usuarias, fueron entrevistadas;

también el Ateneo de Málaga, espacio en el que se proyectaron los documentales o la Tenencia de Alcaldía del Ayuntamiento de Cártama, utilizado para que se diera una charla sobre narrativa audiovisual. Por su parte, la Universidad de Málaga cedió alumnado del Máster del profesorado de Secundaria para el Taller sobre Traducción Audiovisual, y del grado de Magisterio (Mención Lengua Extranjera) para la corrección de los textos en inglés. Además, se colaboró con un técnico audiovisual de Andalucía Digital Multimedia y Canal Sur.

> Otro ejemplo de trabajo con el barrio es la iniciativa de **Creixem al Carme, del** CEIP Santa Teresa de Valencia (QR) (2015-2018). Su objetivo es fomentar el aprendizaje en contexto a partir de relaciones entre instituciones y desde la inclusión en el medio desde la inclusión del medio, caracterizado por su antigüedad, su historia, sus espacios patrimoniales y culturales, y por una creciente turistificación masiva. La iniciativa pretende generar un marco de arraigo con el contexto local y plantear lo que supone crecer en este barrio, pensar sobre su identidad y su cultura propia. El proyecto se desarrolla desde una relación entre el Centre del Carme Cultura Contemporánia CCCC y dos centros educativos: una escuela infantil, L´Escoleta del Carme, y el CEIP Santa Teresa. Este proceso se genera a partir de conversaciones, talleres con artistas, visitas al centro, creación de relatos colectivos, esculturas, exposiciones y conversaciones sobre la importancia de pensar en común para el fortalecimiento del entorno desde el aprendizaje y la cultura. Desde 2016 se han generado visitas semanales de L'Escoleta al centro cultural y entre el colegio y el centro, dándose una incidencia, también, en el camino entre ambos, entendido como un recorrido de tipo indagativo sobre el entorno. Las actividades se plantean en relación con lo que se enseña en el colegio: el alumnado y las profesoras pidieron trabajar con artistas, visitar talleres, conocer más arte contemporáneo y sobre el comisariado. Parte del trabajo con L'Escoleta se basa en que el grupo pase un día a la semana en El Carmen, siendo un espacio más de L' Escoleta en el que las sesiones vienen planteadas directamente por sus educadoras, y, . de hecho, las familias van al centro a recoger a niñas y niños. Finalmente se produjo una muestra colectiva del proyecto en 2019 para presentar las acciones y los nuevos relatos generados sobre el barrio, así como para conversar sobre la interrelación entre escuela, museo y su medio.

> Otro ejemplo es el proceso de **Antropoloops en el** CEIP San José de Sevilla (QR), activo desde 2017, por su implicación con otros patrimonios culturales y musicales del barrio donde se ubica. Primero desarrollaron historias de vida y collages con las músicas familiares y los pasados/historias, y con fotos (en dos cursos de 5º). Al siguiente año, los grupos desarrollaron las historias musicales del barrio con personas mayores locales y de fuera, y en relación con el coro de mayores del barrio. También en 2019 se realizó la actividad de creación musical colaborativa desarrollada entre los alumnos del CEIP, los del colegio Tamer Özyurt İlköğretim de Estambul y los del Montessori Korczak de Varsovia.

Finalmente, cabe destacar que hay muchas **iniciativas de políticas públicas y programas locales** que trabajan sobre **alianzas a largo plazo** entre agentes educativos y culturales. Son propuestas que buscan una transformación integral con todos los agentes educativos de un contexto, donde los agentes culturales se implican y colaboran, muchas veces con la mirada en los derechos culturales y sociales, y en el trabajo por la equidad en educación. Estos programas generan alianzas entre arte, educación y territorios, con una apuesta por el cambio por parte de la administración pública, en colaboración con equipamientos culturales, centros educativos y el trabajo conjunto del sector cultural y educativo (programas como Interseccions, en el Prat de Llobregat, el CRAB de Barcelona y la medida de política pública de Barcelona; o programas como Escuelas Magnet —ya mencionado— o Educación360, entre otros). El siguiente capítulo explica alguno de estos ejemplos concretos.

CAPÍTULO 3

# LA CAJA DE LOS DESEOS

Mural del CEIP Manuel Núñez de Arenas de Madrid. Foto de Julio Albarrán.

Son muchos los profesores, las maestras y los centros que, con las herramientas y alianzas a su alcance, han impulsado interesantes proyectos de arte y escuela: excediendo los límites de la asignatura de arte, han hecho arte para la escuela, escuela para el arte, arte y escuela para la infancia.

Los ejemplos antes descritos son solo algunos de la amplia batería de experiencias que salpican nuestra geografía, algunas puntualmente, otras de manera más sostenida. Todos ellos demuestran que la transversalización del arte tanto en el currículo como en el espacio y la organización escolar generan interesantes procesos de revitalización con impacto múltiple: en la atmósfera escolar, en el rendimiento académico, en el desarrollo de competencias no curriculares pero útiles para el desenvolvimiento futuro de niños y niñas. Reducción del absentismo y de las incidencias y desguetificación son los efectos más contantes y sonantes en los contextos donde abunda la desafección escolar entre niños, niñas y adolescentes. Mayor conexión con el territorio, aprendizajes significativos e inmersión en experiencias de colaboración con fines sociales son resultados en contextos de todo tipo. ¿Qué más se puede pedir?

Por desgracia, en la mayoría de los casos, la sostenibilidad de estos proyectos depende del entusiasmo y de las energías de un puñado de personas: maestros y maestras que se han formado en metodologías activas y/o pertenecen a espacios de renovación pedagógica que les sirven de sostén e inspiración a partir del intercambio entre pares; profesorado con mucho compromiso y voluntad que constituyen asociaciones propias para buscar recursos con los que mejorar su colegio, o bien tiran de horas infinitas de su tiempo personal y de sus conexiones con asociaciones vecinales; artistas que establecen alianzas con centros educativos y logran acceder a fondos de creación; asociaciones de familias donde algunos integrantes tienen experiencia y contactos en el mundo de la creación... Tal es el mosaico de actores que impulsa y sostiene estas experiencias.

En algunas ocasiones, el azar sitúa juntos a varios de ellos, dando lugar a ecosistemas en el cruce entre arte y escuela con alguna inserción institucional y más capacidad de perdurar en el tiempo sin morir en el intento: un equipo directivo comprometido y abierto, un barrio con un tejido social vivo, una asociación de familias con formación artística o un equipamiento cultural, tanto de proximidad como de ciudad, que logran establecer colaboraciones que se mantienen en el tiempo.

Hemos preguntado a maestras, profesores y mediadoras, centros educativos e instituciones culturales inmersos en experiencias de estas características cuáles creen que serían los elementos necesarios no solo para que estas apuestas tan fructíferas pudieran estabilizarse, sino también para favorecer el surgimiento de otras nuevas. Para que no fuera obra de titanes, sino que estuviera al alcance de cualquiera.

Es verdad que el tipo de conjunción entre arte y escuela que exploran estas experiencias no es algo que se programe sin más: no es una hora de manualidades o de solfeo. Se trata de experiencias mucho más transversales, donde el arte sirve para abrir la sensibilidad y la mirada de diferentes actores de la comunidad escolar, para conectar los aprendizajes con la vivencia y con el territorio, para expandir la práctica educativa más allá de los muros del colegio o del instituto. Tienen mucho de renovación pedagógica, con una fuerte componente de imaginación y creatividad, y, en cuanto tales, no son fácilmente programables o planificables.

Si le decimos a un niño, a una niña: «No te vas de aquí hasta que crees algo», lo más probable es que lo único que consigamos sea un bloqueo.

Algo parecido sucede con las personas adultas y también con los sistemas e instituciones. Los mandatos de renovación conseguirán a lo sumo simulacros de renovación, pero no transformaciones verdaderas. No obstante, sí es posible generar terrenos más fértiles para que la renovación suceda. Hay conjuntos de disposiciones, reglas del juego, mecanismos institucionales que coartan estos procesos; hay otros, en cambio, que los favorecen, los cultivan, los sostienen y los mantienen vivos. No nos referimos a programas estrella, brillantes como fuegos fatuos, que corren rápido y dejan poca huella sobre la tierra, sino más bien a sistemas de riego capaces de abonar y nutrir de manera sostenida.

De las respuestas que nos han dado los equipos educativos y artísticos protagonistas de las experiencias del capítulo 2 ha nacido lo que hemos llamado nuestra «Caja de los Deseos»: «caja» como contenedor que reúne un conjunto de herramientas y disposiciones que irían muy bien todas juntas, pero que también tienen funciones útiles por separado; de los deseos porque está hecha de lo que los hacedores de arte y educación querrían que hubiera para que sus prácticas fueran más sostenibles y pudieran proliferar.

Que no haya lugar a equívocos, no obstante. Esta caja no es una carta a los reyes magos, con propuestas fantasiosas de elefantes rosas y unicornios tricolores. Se trata más bien de un ejercicio especulativo, el bosquejo de un conjunto de elementos que dibujarán escenarios futuros mejores, donde las experiencias ya existentes tendrían más posibilidad de pervivencia y proyección. En definitiva, hemos invitado a maestras, profesores y mediadoras a soñar con algunas medidas practicables que podrían materializarse si hubiera la voluntad y el consenso necesarios, si fuéramos capaces de construirlos. Convencidos de que sí tenemos esa capacidad, recogemos aquí todas sus propuestas, a modo de pequeño programa para una conjunción fértil entre arte y escuela.

## DESEO 1: REGLAS DEL JUEGO QUE FAVOREZCAN LA CREATIVIDAD

Como decíamos, la creatividad responde malamente a los mandatos. Como decía una niña llena de desparpajo de un barrio de la periferia madrileña: «Antes este cole molaba. Ahora nos obligan a crear todo el rato». No, no se puede obligar a crear, la creatividad no puede ser una asignatura, no puede estar encajonada en un marco estrecho, porque tiene que ver justamente con la capacidad de salirse del mismo, de establecer conexiones imprevistas, de inventar soluciones previamente inexistentes con lo que tenemos a mano. Pero sí se puede favorecer la creatividad[7] quitando presión y generando apertura para que el aire circule, para que lo impensado pueda emerger.

Arantxa Mitjavila, directora del CEIP República de Chile en el barrio de Simancas (Madrid), lo explica así: «Si estamos hablando de pensamiento creativo, de I+D, de generar otro espíritu, a lo mejor nuestros espacios educativos tienen que ser de otra manera. No puedo pedir a un chaval que memorice las capitales europeas y luego pedirle pensamiento creativo. ¿Por qué no le planteo un modo creativo de acercarse a las capitales? Lo otro no cuadra».

«Sería bueno ampliar horas de expresión artística, eso seguro. Hablamos de inteligencias múltiples y, al final, solo trabajamos en serio Lengua, Mates, Sociales y Naturales.», prosigue. Para Isabel Bueno Lara, jefa de estudios del CEIP Manuel Núñez de Arenas en El Pozo-Entrevías (Madrid), «la plástica y la música son lenguajes en el más estricto sentido y deberían tener en la escuela el mismo espacio y dignidad que, por

7. Somos conscientes de la contradicción del término creatividad, utilizado mucho por el sistema neoliberal para la configuración de sujetos flexibles para un mercado de trabajo también «flexible» o precario, más bien; por el contrario, aquí defendemos una creatividad comunitaria y social.

ejemplo, el inglés». «No puede ser que el arte como herramienta de expresión quede limitada a círculos muy pequeños», apuntilla Arantxa.

Sin embargo, favorecer la creatividad requiere algo más que más y mejores sesiones de arte en los planes de estudio. Como explica Alicia Bernardo, orientadora del IES Menéndez Pelayo (Getafe), «el arte tiene un potencial transformador de toda la institución educativa». Si queremos aprovechar este potencial es preciso, como apunta Arantxa, «dejar mucha libertad, mucho espacio de maniobra y generar estructuras que protejan ese espacio de maniobra».

Esto pasa, en primer lugar, por «enriquecer el currículum y a la vez quitarle peso. Más horas de cole y menos presión». Sofía Coca, mediadora artística de ZEMOS98 (Sevilla) se refiere a un diseño integrado y flexible de currículum que reduzca la presión y que permita trabajar todas las horas de manera más interrelacionada: esto abriría el espacio a la creatividad tanto del lado de los maestros como del lado de niños, niñas y jóvenes.

En lugar de una tabla infinita de contenidos que el alumnado debe introyectar, el currículum podría funcionar de guía, de hoja de ruta orientativa, que aceptaría desvíos siempre que estuvieran justificados. Esto permitiría, además, adecuar las estrategias pedagógicas y los contenidos a las necesidades de los contextos en su globalidad, y de cada aula y proceso de aprendizaje en su singularidad, posibilitando además que se aprovechasen las oportunidades de aprendizaje que los acontecimientos del día a día y las realidades de niños, niñas y jóvenes siempre brindan.

De algún modo, los centros educativos que hacen una apuesta decidida por el arte como herramienta educativa transversal ya realizan una interpretación flexible e integrada del currículum, pero su enfoque no tiene un reconocimiento oficial, debe validarse año a año, superar arduas negociaciones con la inspección educativa sobre los horarios y demostrar que el riesgo de no «dar todo lo que tienen que dar» merece sobradamente la pena.

Tal vez ya han demostrado bastante y esta flexibilidad, acompañada siempre de un cuidadoso seguimiento, pueda recibir, por fin, carácter oficial. Ello permitiría, además, que equipos con voluntad pero no tanta osadía puedan seguir el mismo camino.

## DESEO 2: UNA VERDADERA AUTONOMÍA PEDAGÓGICA

Como conclusión directa del primer deseo, aparece el segundo: si queremos que los centros educativos puedan adaptar el modo de trabajo a las necesidades de su contexto, organizarse con flexibilidad, tener currículos más abiertos, es preciso que haya una verdadera autonomía pedagógica[8].

Ya hemos visto cómo colegios e institutos validan su apuesta por el arte reflejándose en sus Planes Generales Anuales y en sus Proyectos Educativos de Centro. En algunos casos (como sucede con el CEIP Manuel Núñez de Arenas y con el CEIP República de Chile), acogiéndose a la autonomía de centros, tienen un proyecto propio en educación artística. Sin embargo, esto sólo les permite dedicar una sesión más a la semana al arte y la música, muy lejos de la «formación básica de arte» con la que la dirección del CEIP República de Chile sueña.

En otros casos, los centros se adscriben a programas de sus consejerías: «El problema», explican desde el IES Bovalar (Castelló), es que estos programas «son súper cerrados. Están muy auditados, con plazos,

8. La apuesta por la palabra autonomía tiene una parte táctica: es una palabra a la que se le da centralidad en las últimas leyes educativas y cuyo contenido puede ser disputado frente a las ideas más neoliberales de autonomía, que no son más que una traslación a las instituciones del individualismo (el individuo o ente aislado como principal sede de la única racionalidad posible); una idea de autonomía desde y con la interdependencia, una libertad construida en diálogo y compromiso/responsabilidad con entramados complejos, hacia arriba, pero también en horizontal. Creo que esta noción de autonomía es útil porque resulta democratizadora y abre camino al hacer. Los equipos se quejan fundamentalmente de lo limitado que está su hacer: viven en contextos que les exigen muchísima flexibilidad, pero desde arriba solo les imponen rigidez. La fricción entre la cotidianeidad permanentemente cambiante y un marco institucional muy impositivo y rígido no sé si se salva con «más diálogo», el diálogo puede ser muy paralizante si no se conecta con prácticas.

CEIP Manuel Núñez de Arenas de Madrid. Foto de Julio Albarrán.

actas, objetivos y pasos que seguir. Te condicionan mucho». Las plataformas digitales de gestión de centros educativos reproducen la misma rigidez. Por ejemplo, «Ítaca, en Valencia, no admite la fusión de materias».

En otras ocasiones, el escollo no está tanto en la falta de flexibilidad como en el exceso de burocracia. Una maestra nos relataba su experiencia con la red de ecoescuelas de la Comunidad de Madrid: «El esfuerzo de documentación e informes es muy grande y el resultado no es tan grande. Nadie te da nada, ni dotación económica, ni asesoramiento, ni reconocimiento de las horas que echas fuera de tu trabajo, que son muchas. Solo piden, piden, piden, y luego lo exponen como si fuera su propio trabajo».

Otro profesor nos relata una experiencia parecida con la red de Centros STEM: «Para poder ser Centro STEM hay que presentar un proyecto que tiene que llevarse al claustro, que necesita un número de firmas determinado, que necesita un compromiso de una serie de profesores, unos objetivos, unas actividades... Con todo eso, si te lo conceden, te dejan ponerte el distintivo de Centro STEM y te dan 3.000 euros, nada más. En realidad, las actividades programadas las puedes hacer igual, te concedan el distintivo o no, con lo cual, ¿para qué quieres meterte en todo este lío, en presentar toda esta documentación, si al final lo que te piden es que trabajes tú por tu cuenta? ¿Solo por una dotación de 3.000 euros, que no da para nada?».

Todos los equipos con los que hemos hablado coinciden en que para que la autonomía pedagógica sea una realidad hace falta otra relación con la inspección educativa, basada en la flexibilidad, la desburocratización, la comunicación y la confianza. De lo contrario, las direcciones más dinámicas acaban atrapadas en una ardua negociación con documentos y planes que van y vienen, llenos de correcciones.

«La inspección debería apoyar la innovación pedagógica y organizativa, no fiscalizarla», dice Arantxa Mitjavila, desde Madrid. De la misma opinión es la dirección del CEIP San José Obrero, de Sevilla: «Hace falta más apoyo directo y menos burocracia». Sobre todo «para que no acabes contando una cosa y haciendo otra», apostillan desde el IES Bovalar, de Castelló. «Yo voy tranquilo porque no tengo detrás a una inspectora que me esté fiscalizando todo», ahondan desde el IES Bovalar, «pero si me estuvieran pidiendo todas las actas de los consejos escolares, de reunión de las comisiones, si me estuvieran atosigando con requerimientos burocráticos esto se hubiera ido a la mierda hace tiempo».

Esta necesidad de desburocratización atañe a todas las escalas de la institución educativa, también a la relación de la dirección de los centros con el profesorado y sus programaciones didácticas: «Imagínate», nos instan desde el IES Bovalar, «a estos docentes ligados a proyectos, que han estado haciendo proyectos de teatro, transversales, y les piden seguimiento de la programación, les preguntan por qué no han dado el sintagma nominal, pero a nadie parece importarle que han involucrado a su aula entera en una producción artística de alto nivel».

No se trata, claro, de eliminar todos los mecanismos de seguimiento, pero sí de reconfigurarlos: reducir el peso de la burocracia; generar en su lugar más y mejores canales de comunicación entre centros, inspección educativa y administración; cultivar la confianza; hacer que la inspección educativa integre entre sus prioridades el acompañamiento y facilitación de la experimentación educativa, siempre que esta vaya enfocada a mejorar la experiencia escolar y el aprendizaje de niños, niñas y jóvenes; y poner en el centro las necesidades educativas de cada contexto, en lugar de los protocolos y procedimientos estandarizados.

# DESEO 3:
# FORMACIÓN DE CALIDAD COMO SOSTÉN DE LA AUTONOMÍA

El complemento indispensable de una autonomía pedagógica basada en la comunicación y la confianza entre las distintas instancias educativas es una formación docente de calidad en la que el profesorado pueda apoyarse. No un conjunto de cursillos para sumar puntos en la carrera docente, sino un verdadero espacio de aprendizaje, que alimente la reflexión y que ofrezca buenas herramientas con las que afrontar los retos que una y otra vez se presentan en el contexto del aula y del centro educativo. Así, el tercer deseo al que apunta esta investigación es el de una formación docente de calidad que funcione de puntal y guía de la autonomía que los centros necesitan para ofrecer una educación a la altura de sus circunstancias y sus retos específicos.

En el ámbito artístico, lo deseable sería, además, que esta formación contribuyese a acercar a la escuela una concepción contemporánea del arte. En palabras de Sofía Coca, de ZEMOS98, se trataría de «ir más allá de la clase de manualidades o flauta, de los lenguajes y las disciplinas artísticas, del consumo y de la interpretación del patrimonio y de los hechos culturales», para iniciarse en las aperturas y exploraciones sensibles de lo latente y de lo posible, desde lo sonoro, lo plástico, lo audiovisual o lo escénico.

En las diferentes comunidades existen ya centros de recursos y de formación permanente, con una interesante oferta para profesores y maestros. Traería grandes beneficios ampliar y reforzar estas instituciones, incentivando la investigación, el seguimiento y la evaluación formativa, para que la oferta se acerque lo más posible a las necesidades educativas de los diferentes contextos, así como a las nuevas propuestas de la creación contemporánea. La formación en centro, donde el diseño parte del propio colegio o instituto e involucra a buena parte de su profesorado, se ha demostrado particularmente fructífera para cohesionar los claustros, dar coherencia a los proyectos de centro y revitalizar las prácticas educativas. De hecho, como hemos visto en el capítulo 3, este tipo de formaciones han sido el pistoletazo de salida de procesos de renovación pedagógica donde el arte ha jugado un papel clave.

Los seminarios en centro ofrecen, además, espacios colectivos de pensamiento y trabajo en grupo, que pueden resultar muy útiles para el desarrollo de proyectos. Se genera de esta suerte, en palabras de Sofía Coca, «un sujeto más abierto y colectivo», lo cual favorece que estas iniciativas rebasen los personalismos y sean incorporadas por buena parte del claustro en su día a día. Así fue como sucedió, por ejemplo, en el IES Menéndez Pelayo, de Getafe, donde el seminario sobre espacio y educación (QR) transformó por completo la conciencia espacial de un buen número de profesores: «Ahora, cuando hacemos cambios en el espacio, lo pensamos bien e intentamos que sea coherente con el resto. Nos hemos dado cuenta que cuidar el espacio, darle coherencia, es transmitir a los alumnos que ese espacio,lo que allí sucede y las personas que lo habitan nos importan».

Las mentorías pueden jugar también un papel muy provechoso en la formación del profesorado. Es decir, junto al seminario o al banco de recursos, abrir la posibilidad de que existan figuras que desarrollen una labor continuada de asesoramiento de calidad, durante uno o más cursos. Un ejemplo inspirador en este sentido son las mentorías del CRAB: el Centro de Recursos Pedagógicos de Sant Andreu de Barcelona, especializado en el ámbito artístico, ofrece mentores que acompañan a los centros educativos para que estos lleven a cabo una transformación educativa

completa a partir de formaciones diseñadas desde sus necesidades particulares. Esta tutorización sostenida en el tiempo da seguridad a los centros y contribuye a mantener el impulso de cambio. Este tipo de mentorías y acompañamientos, no solo en el ámbito de las artes, se produce también en otras comunidades autónomas.

Es posible dar un paso más allá cuando la formación no va exclusivamente dirigida a docentes, sino que implica a toda la comunidad escolar o incluso a un conjunto de agentes a los que se quiere involucrar en la aventura educativa. Este es el enfoque de las comunidades de aprendizaje tal y como se desarrollan en el municipio de Rivas, como ya hemos señalado con anterioridad, donde las formaciones sirven desde luego para aprender, pero también para abrir los centros a las familias y al vecindario. Así, no solo se genera cercanía y conocimiento mutuo, sino que se recaban voluntarios para aulas interactivas, tertulias pedagógicas y otras iniciativas en el dentro-fuera de la escuela.

Algo parecido hacen las redes de Aprendizaje-Servicio, donde la formación es un lugar para conocerse y empezar a trabar proximidad antes de lanzarse a una aventura entre escuela y entidad social del tipo que sea. Así lo explicaba Roser Batlle en una entrevista para este cuaderno en relación con el Aprendizaje-Servicio:

«UNA ESTRATEGIA MUY BUENA ES LA DE LA FORMACIÓN CONJUNTA, NO SEPARAR A LOS MAESTROS DE LAS ENTIDADES SOCIALES A LA HORA DE HACER UNA FORMACIÓN EN APRENDIZAJE-SERVICIO. EN LA MAYORÍA DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS, LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS SOLO ADMITE DOCENTES. SI LOS DOCENTES SE TIENEN QUE FORMAR PARA TRABAJAR EN RED Y SI ESA FORMACIÓN ES EXCLUSIVA DE LOS DOCENTES PIERDEN UNA OPORTUNIDAD DE EMPAREJARSE CON ENTIDADES SOCIALES CON LAS QUE LES INTERESA COMPARTIR DISCURSO. LA FORMACIÓN PUEDE HACER DE CELESTINA, SENTAR A AMBAS PARTES EN LAS FORMACIONES Y ASÍ ES COMO CONSIGUES QUE SE ENNOVIEN, QUE SALGAN DE AHÍ QUERIENDO HACER COSAS JUNTAS».

En definitiva, una formación de calidad, abierta a toda la comunidad educativa y a posibles aliados en el territorio, conectada con los intereses y necesidades de cada contexto, generadora de grupos de trabajo transversales, nutrida por visiones y prácticas del arte contemporáneo, conectada con dispositivos de asesoramiento y acompañamiento más sostenidos en el tiempo, sería uno de los andamiajes fundamentales de una auténtica autonomía y renovación pedagógicas.

## DESEO 4:
## DAR SOPORTE PARA DAR VALOR

Apoyar es también dar soporte económico y humano, y en ello estriba el cuarto deseo. Al fin y al cabo, la escuela, la educación en general, es un servicio esencial. Ahorrar en este campo no deja de ser el chocolate del loro: gastar menos ahora para gastar mucho más luego, cuando el porcentaje de jóvenes que no han podido tirar para adelante es ya demasiado alto.

No se trata de inyectar recursos adicionales sin más, sino de brindar lo necesario para que proyectos con demostrado impacto tengan viabilidad más allá de los momentos titánicos de entusiasmo y de las alineaciones azarosas de planetas. Tal y como explican con elocuencia desde el CEIP República de Chile: «Lo que depende de la buena voluntad tiene fecha de caducidad. No puedes hacer sentir a los directores como Juanas de Arco peleándose contra molinos de viento».

No ofrecer soporte contante y sonante para este tipo de proyectos es un modo de restarles valor, aunque luego se les otorguen reconocimientos simbólicos, la prensa les dedique elogiosos reportajes o se les anuncie a bombo y platillo en los sitios web oficiales de las consejerías e, incluso, en informes internacionales de la UNESCO o de políticas culturales. «Hoy por hoy», dice Marta González de Eiris, directora del CEIP Manuel Núñez de Arenas, «a nuestra Dirección de Área Territorial le da igual nuestro proyecto propio en artística. Yo sí que aspiro a que proyectos como el nuestro tengan más proyección. No es que yo quiera tener prestigio, pero sí que se le dé valor a lo que hacemos, que se le dé la misma importancia que al bilingüismo. Valor y recursos: igual que hay auxiliares de conversación para los centros bilingües, pues que pudiera haber auxiliares de instrumento o de coro o de teatro y un segundo profesor de música, ya que tenemos doble horario de música. Todos los proyectos propios, no solo los de artística, deberían tener asociados en realidad unos recursos humanos específicos y una dotación económica. Si tienes un proyecto propio de ciencias, deberías poder tener un laboratorio, por ejemplo... Ahora la única respuesta en Madrid es: ¿le quieres dar valor a tu centro? Hazte bilingüe. Pero tú puedes ver que eso para el alumnado que recibes va a ser un desastre, ¿y entonces?».

Uno de estos factores de apoyo podría ser la liberación de la carga horaria de aquellas personas, dentro de los claustros, que tuvieran en sus manos la coordinación de los diferentes proyectos tal como hacen en el Cártima de Málaga con la figura de proyectos audiovisuales o el IES Moisès Broggi de Barcelona con artes visuales. Otros centros tienen estas figuras de coordinación de los proyectos, pero sus tiempos de gestión salen, claro, de tiempos que, en principio, están pensados para otras labores.

El apoyo a los proyectos que dan valor y mejoran los centros puede ser, pues, una dotación económica con la que nutrir un buen aula de plástica, montar una radio o una sala de audiovisuales que funcionen de nodos de comunicación y creación para la comunidad escolar o generar un banco de instrumentos suficiente para que ningún niño o niña se quede sin tocar en la orquesta escolar. Igual que los centros cuentan con recursos para materiales didácticos, podrían disponer de algo de dinero para invitar a artistas a hacer talleres colaborativos en aula o intervenciones participativas en las zonas comunes, generando experiencias significativas para chavalería, familias y profesorado que fortalezcan el vínculo de aprendizaje.

No obstante, el apoyo fundamental y más necesario, o al menos esto es lo que se desprende de esta investigación, es el que tiene que ver con los recursos humanos. La estabilidad de los equipos es una clave fundamental, porque, si el profesorado cambia cada año, es muy difícil que llegue a conocer realmente el contexto o a establecer criterios pedagógicos comunes con el resto del claustro. No puede haber una verdadera autonomía pedagógica si los claustros no tienen cierta estabilidad en el tiempo.

A su vez, todas las direcciones demandan más profesorado, para bajar ratios, desde luego, pero sobre todo para que los profesores no estén sometidos a tanta presión. «A veces parecemos locos, corriendo por los pasillos y siempre con esa sensación de ‘no llego’. Y es que no llegas. No llegas a todo lo que se te pide, eso por descontado. Pero es que tampoco llegas de una clase a otra», relata una profesora de secundaria. «Tú terminas una clase a las 9.20 en una punta del edificio y a las 9.20 mismo ya tienes que estar empezando la siguiente clase en la otra punta. ¡Ni que tuviéramos poderes telekinésicos!», añade entre risas.

IES Cartima, Cártama. Foto de Patricia Carrasco.

«Los institutos somos espacios con mucho potencial», nos cuenta Alicia Bernardo desde Getafe, «porque los profesores tienen un conocimiento experto al que se le podría sacar mucho partido. Pero para ello haría falta más tiempo y otro tipo de organización de nuestro trabajo». Jornadas más esponjadas y organizadas de otra manera permitirían que corriese el aire, reducirían el estrés y facilitarían que aflorara la creatividad docente.

En esta misma línea, sería fundamental que los profesores pudieran tener reconocidos dentro de su jornada laboral tiempos específicos para la coordinación de proyectos. «La administración no facilita estos tiempos de coordinación, que terminan saliendo de los tiempos libres de cada cual», explican desde el CEIP Santa Teresa. «Hay algunas coordinaciones, como las de TIC o del plan de formación del profesorado, que sí están reconocidas. Pero las coordinaciones para proyectos de innovación educativa, no».

Esto se traduce en que proyectos de gran calado acaban diseñándose y programándose de formas muy caseras, sobre la marcha, entre pasillos o a la hora de la comida. Así nos lo cuentan desde el IES Bovalar: «Quedamos en la cantina y vemos cómo nos organizamos. No tenemos ni horas para coordinarnos ni horas para que los grupos de estudiantes coincidan. Incluso cuando dos docentes estamos desarrollando un mismo proyecto con estudiantes diferentes, nos las vemos y nos las deseamos para poder juntarlos en la misma sesión. De cara a la administración, a veces resulta más fácil coordinarse con compañeros de otros centros que con los de tu propio instituto para desarrollar proyectos».

Todo esto, que parece un imposible, no tiene por qué serlo tanto, sobre todo si se activan convenios y programas transversales, implicando a otras instituciones que también se encuentran entre la educación y el arte. Los programas bilingües, con todas sus deficiencias, han abierto un campo de colaboraciones que podría dar interesantes frutos si se ampliara a otros programas y ámbitos del saber. También ya existen programas de creadoras y creadores en centros educativos como En Residencia con doce ediciones (Barcelona), Levadura en sus seis ediciones (Madrid) o Resistències Artístiques en su segundo año (València).

## DESEO 5:
## UNA CONCEPCIÓN EXPANDIDA DE LA EDUCACIÓN

El último de los deseos de esta caja que hemos construido cual carpinteros parte de una concepción expandida de la educación. Hace tiempo que sabemos que a la escuela se le piden cosas que, por sí sola, no puede hacer, cuando además, no es más que una de las instituciones donde el aprendizaje sucede: los niños y niñas aprenden, por acción u omisión, en familia, nuclear o extensa, en la ausencia o riqueza de vínculos vecinales, en el parque y en la montaña, en la abundancia o déficit de contacto con la naturaleza, en el centro cultural y el museo a los que van o no van, en la biblioteca, en las vallas publicitarias, el centro comercial y las pantallas de los móviles de sus padres. De ahí las grandes desigualdades de estimulación y acceso que existen entre unos niños y otros desde edades muy tempranas.

Si queremos enriquecer las experiencias de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes, hacerlas estimulantes y significativas, nutrir su inteligencia y su sensibilidad, por lo tanto, no podemos limitar nuestra mirada a la escuela. Es preciso ampliar el foco, analizar todos los agentes que intervienen, por activa o por pasiva, en el hecho educador y pensar el conjunto como un ecosistema vivo, que hay que cuidar, equilibrar, compensar, nutrir.

En las experiencias concretas de arte y escuela a las que nos hemos acercado en este cuaderno, abrir los muros del centro educativo para fomentar relaciones con otros actores en el territorio, desde las familias, a las asociaciones vecinales, los museos, las bibliotecas o los centros culturales, ha permitido generar ecosistemas más favorables para el aprendizaje de niños, niñas y jóvenes.

Cuando un actor fuerte, como puede ser un ayuntamiento o una consejería, se implica para dar impulso a estas interacciones entre escuela y entidades e instituciones culturales, artísticas y sociales, los ecosistemas no solo se hacen más sólidos y nutritivos, sino que cobran más legitimidad y se tornan más sostenibles en el tiempo, más accesibles para cualquiera.

Tal es la experiencia de Interseccions (QR), que nace a iniciativa del ayuntamiento de El Prat de Llobregat en 2016 para combatir las desigualdades. Tras un diagnóstico participativo entre diversos técnicos de cultura, arte y educación, se crea una estructura de trabajo transversal. Se ofrece así un marco formal que multiplica las interconexiones entre equipamientos culturales y sociales y centros educativos, trazando un mapa diferente de la ciudad.

Tal y como explican en su página web, el programa plantea tres tipos de acciones (proyectos, laboratorios y entornos de aprendizaje) que se desarrollan en relación con cinco ámbitos de trabajo: la educación en las artes, el impulso del inglés, el conocimiento de la ciudad, la lectura y el conocimiento científico, técnico y digital. A través de un convenio con la Generalitat, los docentes tienen reconocidas como horas profesionales todas las horas de coordinación y participación en laboratorios, proyectos y entornos de aprendizaje dentro del programa. Además, existe una oficina externalizada de producción y seguimiento, junto con una técnica del ayuntamiento como coordinadora de mediación cultural para facilitar el programa.

El plan del ayuntamiento de Rivas Vaciamadrid de fomento de las comunidades de aprendizaje en todos los centros educativos del municipio es también una iniciativa de enriquecimiento de los ecosistemas de aprendizaje. Este ayuntamiento firmó en noviembre de 2010 un convenio de colaboración con la Universidad de Barcelona para la puesta en marcha de las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) del Proyecto INCLUD-ED (QR). Las AEE son un conjunto de actuaciones que involucran en el proceso educativo al entorno de niños, niñas y jóvenes y que se ha demostrado que contribuyen a mejorar tanto el aprendizaje como la convivencia en los centros escolares.

Así relata la experiencia Pepa García-Vao: «Lo que pasó en Rivas fue increíble. Ramón Flecha participó en unas jornadas de formación e hizo la ponencia de Comunidades de Aprendizaje y actuaciones educativas de éxito. Desde la Concejalía de Educación lo vieron claro. Se pusieron en contacto con Ramón para buscar las vías de que llegase a todos los centros de Rivas, a todos. Lo tenían claro. Ramón les puso en contacto con la asesora en Madrid, Amaya, mi jefa, la que más sabe, y entonces pensaron cómo, desde el Ayuntamiento, que no tiene competencias, hacer llegar el proyecto. Se dieron cuenta de que tienen un plan de apoyo municipal a los centros educativos que todos los años ofrece una serie de proyectos: desde el huerto, natación,etc. En este lote cabía proponer».

Pepa continúa:

«EN 2011 SE OFRECIÓ TRABAJAR ACTUACIONES EDUCATIVAS DE ÉXITO Y NOSOTROS REDACTAMOS UNOS MÍNIMOS: FORMACIÓN DOCENTE, DE LAS FAMILIAS, SEGUIMIENTO TRIMESTRAL POR NUESTRA PARTE... LOS QUE QUERÍAN, TENÍAN QUE HACERLO CON GARANTÍAS DE QUE HACÍAN EL PROYECTO DE VERDAD. EL PRIMER AÑO ONCE CENTROS EDUCATIVOS DIJERON QUE SÍ, QUE QUERÍAN PROBAR. EL AYUNTAMIENTO LE DIO MUCHO IMPULSO Y SUBVENCIONÓ TODAS LAS FORMACIONES, TODOS LOS SEGUIMIENTOS, INVESTIGACIÓN... TODO EL PROFESORADO DE RIVAS QUE QUERÍA ALGO DEL PROYECTO NOS TENÍA AQUÍ Y AL AYUNTAMIENTO DETRÁS: ESO FUE IMPORTANTÍSIMO, LE DIO UN ALCANCE TREMENDO. SE GENERARON MUCHOS ESPACIOS EN RIVAS DE LOS QUE TODO EL MUNDO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS, ESTUVIERAN EN EL PROGRAMA O NO, PODÍA PARTICIPAR. HABÍA UNA COMISIÓN MUNICIPAL SOLO DEL PROYECTO, HABÍA ESPACIOS DE FORMACIÓN MUNICIPAL, ENCUENTROS FORMATIVOS... ESTUVIMOS SEIS AÑOS LIDERANDO NOSOTROS DESDE INCLUD-ED EL PROYECTO EN RIVAS HASTA QUE TUVO AUTONOMÍA PARA LIDERARSE SOLO».

El papel activo de ayuntamientos y consejerías, favoreciendo un contexto de alianzas para que la escuela no esté sola y generando convenios y programas transversales, puede ser, entonces, decisivo para nutrir los ecosistemas de aprendizaje. Desde estas instancias se pueden promover agendas educativas específicas de las instituciones culturales, desarrolladas en diálogo con los centros educativos. Se pueden lanzar también convocatorias unificadas de programas para ordenar la oferta de educación y cultura, con un enfoque de sostenibilidad y compensación de desigualdades que haga especial hincapié en los centros con más dificultades.

Aquí, en opinión de Sofía Coca, de ZEMOS98, «la figura de la coordinación administrativa es clave, ya que supone el referente administrativo por un lado, y también la persona de diálogo con otros actores del ecosistema». Por ello es fundamental que esta función la desempeñen perfiles o equipos híbridos, «vinculados tanto con las instituciones educativas como con las artes»: mediadores capaces de hablar las lenguas de los diferentes mundos, de identificar sus necesidades específicas y de combinar sus potencialidades.

Desde la experiencia de la Red Estatal de Aprendizaje-Servicio, lo que aporta la implicación de un ayuntamiento o consejería en el impulso y enriquecimiento de los ecosistemas de aprendizaje no es menor. «Eleva las expectativas, da un marco formal, una visibilidad y una legitimidad a este tipo de alianzas transversales que aumenta su proyección. Hablo de nuestra experiencia con los ayuntamientos de Pamplona, Coslada, Hospitalet, Zafra...», explica Roser Batlle.

No obstante, apuntilla, «una cosa es formalizar la relación entre escuela y entidad del territorio (ya sea una asociación ecologista o un museo) y otra cosa, previa y muy importante, es provocar que esa relación tenga lugar: el reto está ahí. Es la diferencia entre tener novia y casarte. Casarte es el compromiso formal ante terceros, pero lo importante es que funcione la relación: crear, nutrir, sostener las relaciones». Para ello es fundamental que exista un propósito tangible: «Todos conocemos la existencia de redes creadas por intereses del tipo que sea: son artificiales y no tienen futuro, la gente acaba abandonando. Las redes tienen futuro cuando los miembros se necesitan mutuamente porque tienen un objetivo común que se va a conseguir más y mejor si se apuntan. Cuanto más win-win, cuanto más tangible, concreto y visible sea el objetivo que sostiene la relación, mucho mejor para todos».

# ESQUEMA DE ECOSISTEMA EDUCATIVO

## ¿QUÉ ENTENDEMOS POR UN ECOSISTEMA EDUCATIVO?

El término de ecosistema educativo es un concepto que nos sirve para ampliar el de comunidad educativa y, además, nos ayuda a repensar los centro educativos como activos. Lo usamos para definir como un complejo sistema de agentes diversos, con sus relaciones, saberes y formas de generar aprendizajes y educación expandida más allá de los muros de la escuela y en un medio o contexto específico. El ecosistema educativo se teje con agentes sociales diversos interdependientes que comparten un mismo hábitat, en este caso tanto el centro educativo como el contexto del barrio y otros espacios, y están sujetos a condiciones y circunstancias diversas propias de cada contexto (condiciones sociales, territoriales, culturales, económicas, etc). Así, en este caso el ecosistema educativo incluye tanto la comunidad educativa como los diversos actores sociales y comunitarios de los barrios, así como equipamientos culturales tanto de proximidad como otros. Un ecosistema es más rico y saludable si es capaz de articular una pluralidad de actores y saberes, siempre con la capacidad de generar procesos sostenibles y ritmos a largo plazo.

# A MODO DE CONCLUSIÓN

Proyecto WAPSI en el CEIP República de Chile de Madrid.
Foto de Julio Albarrán.

Cerrar un «cuaderno» como este, después del capítulo que acabas de leer, no es fácil. Y no lo es no solo por una cuestión de estilo, sino de contenido. Has podido leer hace un momento un resumen perfecto de lo que hace falta, al menos según lo ven los centros educativos, para que las propuestas y proyectos de intersección entre el arte y la educación tengan sentido y recorrido.

Pero nos resistimos a cerrar sin más, sin hacer algún aporte más que sirva, siquiera, para dejar un esquema mental, un resumen rápido para fijar ideas en la cabeza.

Mejoran el acercamiento al conocimiento, abren las mentes a la creatividad, al pensamiento crítico, al análisis desde parámetros poco habituales. Mejoran la convivencia y el trabajo en equipo de toda la comunidad que se acerca a ellos. También impactan positivamente en el aprendizaje de materias curriculares y de esas famosas competencias (aprender a aprender y un largo etcétera). Ayudan a extender y cimentar los derechos culturales de la ciudadanía, independientemente de su estrato social, económico o cultural.

Efectivamente. Parecen el bálsamo de Fierabrás del que tan diligentemente habló en su momento Don Quijote a su leal Sancho después de una de tantas aventuras (y desventuras) vividas por ambos.

Pero, como hemos podido comprobar a lo largo de las páginas y de las conversaciones con docentes, mediadoras, responsables de formación, de innovación educativa, etc., no todo el monte es orégano. Para que el bálsamo funcione, necesita unos ingredientes, una receta también. Que no todo puede mezclarse en un recipiente al mismo tiempo para dar un resultado óptimo.

Las administraciones (las que hemos analizado, pero de esto hay ejemplos en todas partes y en cualesquiera sectores), con más o menos acierto, intentan ayudar a sus centros educativos, a sus docentes y discentes. Incluso a sus artistas.

Buena parte de las medidas que se implementan de arriba abajo adolecen de estos problemas. Son bienintencionadas, pero no alcanzan los objetivos previstos por mil y una razones. En lo relativo a la educación (y a la pública en concreto), suele relacionarse con la falta de recursos económicos y humanos, con la burocratización excesiva de los centros, la enorme rotación que sufren entre su personal… La lista es muy, muy larga, como ancha es Castilla, retomando al espigado manchego.

Con las herramientas que las administraciones dan al personal docente cada curso, maestras, maestros, profas y profes de secundaria hacen no lo que pueden, sino que pasan de largo, siempre en esa tensión entre un trabajo asalariado y una vocación más o menos fuerte hacia las personas.

Y prueba de ello, creemos, son las experiencias que os hemos contado. Sacadas del horario que nadie tiene, con las energías inventadas una y mil veces cuales sísifos que no paran de subir su piedra. Sorteando, negociando, fabricando los recursos necesarios.

Pero la voluntad de poder (que diría el filósofo) tiene un cierto recorrido, más o menos corto. O, al menos, puede tenerlo. ¿Qué quiere decir esto? Que, aun no siendo la panacea, las personas, la estabilidad, la flexibilidad, la confianza, la creación y mantenimiento de redes, la desburocratización y un más o menos largo etcétera, son importantes, cuando no imprescindibles, para que esa voluntad continúe adelante, aunque lo de enfrente sean gigantes… o molinos, que nunca se sabe.

Alimentar y cuidar el ecosistema de un centro educativo, pensamos por la experiencia de muchas personas con las que hemos hablado, es primordial. No queda más remedio, si lo que buscamos es el equilibrio natural de las cosas. No podemos pedir más a las y los docentes. Ni a los artistas. Tampoco a las entidades que, de una forma u otra, apoyan la labor de unas y otras y, además, acompañan a las administraciones.

Se trata, como hemos querido reflejar a lo largo de estas páginas, de que la educación trascienda las paredes de las aulas y de los centros. Que se encuentre y se mezcle con su territorio mediante las artes. Que haga uso de los recursos que hay dentro y fuera para poder alimentar y generar un conocimiento construido a partir de la experimentación, del análisis, de la investigación y de la búsqueda de soluciones diferentes a las que proponen los libros de texto, siempre unidireccionales.

Ese ecosistema, creemos, es la conclusión definitiva, final, de esta investigación. Uno en el que las personas que a diario se remangan las camisas y, codo a codo, trabajan con las niñas y los niños, con las y los adolescentes, puedan apoyarse en asociaciones, entidades, instituciones para, así, expandir la experiencia de sus pupilos.

>>

IES Bovalar de Castelló. Foto de Miriam Chiva.

Un ecosistema en el que la horizontalidad sea más común que ahora, para que la comunicación entre administraciones, centros, familias, menores, artistas, instituciones culturales… sea de igual a igual. Se escuchen necesidades y posibilidades y, con las cabezas de todos, puedan generarse las herramientas que en un momento dado puedan hacer falta para que un proyecto tire para adelante.

Un ecosistema en el que, claro, las artistas puedan explicar a las maestras su trabajo (en qué consiste, cómo pueden apropiárselo, qué necesitan para hacerlo) para que, entre todas, se generen proyectos sostenibles y sostenidos por unas administraciones que, por fin, dan al arte la importancia que tiene, como representación de la cultura contemporánea, como base fundamental de creación de pensamiento, de reflexión y de significado a las personas en su tiempo y su espacio.

Las artes contemporáneas (aunque no solo) ofrecen un acercamiento al conocimiento del otro y de uno mismo. Y, además, se postulan como herramientas eficaces en la investigación y la creación de conocimiento y pensamiento crítico. Cosas imprescindibles (así lo vemos) para las sociedades democráticas y cultas en las que creemos, para todas y todos.
Generar, como suele pasar, proyectos cerrados desde arriba, no tiene un recorrido transformador. Vemos que una comunicación más o menos fluida entre administración y docentes y artistas puede suponer una diferencia importante a la hora de establecer las bases posibles para convocatorias a las que los centros puedan acogerse. También las creadoras. Y lo es también ante la posibilidad de desarrollo de formaciones con dianas más certeras que no resuelvan el problema de moscas disparando cañones en todas direcciones.

Así, tal vez, sea más fácil comprender el papel básico de personas más en la sombra que coordinan a unas y otros, que argamasan, ennovian, alcahuetean para que las personas y sus instituciones se acerquen y se entiendan, aunque parezcan hablar idiomas diferentes. Las mediadoras, los coordinadores hacen falta. Y mucha. Al menos a la hora de acompañar en sus primeros pasos a unos centros a veces algo refractarios, o tímidos, un poco asustados…

Esperamos que esta investigación ayude a quienes deben conformar esos ecosistemas a entender mejor las relaciones, a veces invisibles, entre personas e instituciones, sus dificultades y posibilidades para, así, pensar nuevas formas de comunicarse. También, para que en el momento de poner en marcha planes y proyectos desde la administración, desde las entidades o los centros, sean más conscientes de las posibilidades existentes y, si parece conveniente, cambiar unas reglas de juego que, en ocasiones, no tienen en cuenta la realidad de docentes y artistas.

# PLANEA

## RED DE ARTE Y ESCUELA — REDPLANEA.ORG

PLANEA nació en 2019 como una red de centros educativos, agentese instituciones culturales que se comprometen a utilizar las prácticas artísticas en la escuela pública de manera transversal, situada en los territorios y con vocación de generalización y permanencia. La red se da en principio un plazo de cinco cursos para prototipar, evaluar y recopilar aprendizajes sobre los modos y las formas de producir cambios significativos en los centros educativos, en las consejerías de educación y en su ecosistema más cercano, a través de las prácticas artísticas.

Está impulsada por la Fundación Daniel y Nina Carasso y se articula mediante «nodos de mediación» que desarrollan PLANEA en tres territorios: Pedagogías Invisibles (Comunidad de Madrid), PERMEA (Comunitat Valenciana) y ZEMOS98 (Andalucía). En 2021, son ya más de 50 los centros piloto y colaboradores que hacen PLANEA. Además, la red está hermanada con PÉGASE el programa experimental de generalización del arte en la escuela que la Fundación Carasso desarrolla en Francia junto a las Académies.

La red nace con una vocación ecosistémica es por ello que abre espacios de formación del profesorado, publicaciones con licencias libres y documenta los programas de Arte y Escuela que cada centro lleva a cabo. Este cuaderno PLANEA es muestra de ese deseo de compartir aprendizajes.

El título de este cuaderno quiere trabajar la idea de que las limitaciones administrativas del contexto escolar deben ser también una oportunidad de construir el cambio. Si Spinoza se preguntaba qué puede un cuerpo, en este cuaderno trasladamos la metáfora al organismo escolar y nos adentramos en su compleja organización, buscando aquellas herramientas, marcos administrativos, oportunidades, ideas, proyectos y ejemplos que nos permitan introducir prácticas artísticas para mejorar la escuela pública.

CC BY SA

PLANEA está formada por

ZEMOS98

pedagogías invisibles
arte + educación

GENERALITAT VALENCIANA
Conselleria d'Educació Cultura i Esport

CONSORCI DE MUSEUS DE LA COMUNITAT VALENCIANA

PERMEA
Programa experimental de Mediación y Educación a través del Arte

Con el impulso de

Carasso Daniel & Nina
Fundación afiliada a la Fondation de France